

EDUCAÇÃO NA PARAÍBA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

VOLUME I

MARILEIDE MARIA DE MELO,
VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA &
ANGELA CARDOSO FERREIRA SILVA
ORGANIZADORAS



EDUCAÇÃO NA PARAÍBA
Análises e perspectivas
Volume I

Os autores dos capítulos são servidores que participaram do Curso de Mestrado Interinstitucional - MINTER-CAPES - PPGE/UFPB e IFPB-Cajazeiras (2008-2010)-, na condição de estudantes, professores e/ou orientadores de dissertações.

Todos os capítulos foram elaborados a partir das dissertações apresentadas no Curso de Mestrado Interinstitucional - MINTER-CAPES - PPGE/UFPB e IFPB-Cajazeiras (2008-2010).

As informações contidas nos capítulos são de inteira responsabilidade de seus/suas autores/as.

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação – (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

E21 Educação na Paraíba: Análises e perspectivas/ Marileide Maria de Melo, Virgínia de Oliveira Silva, Angela Cardoso Ferreira Silva, organizadoras; Angela Cardoso Ferreira Silva...[et al.] – João Pessoa: IFPB, 2013.
232 p.: il. 2 v.

ISBN 978-85-63406-27-9

1. Educação. 2. Paraíba. 3. Políticas educacionais. 4. Inclusão social. I. Melo, Marileide Maria de. II. Título.

CDU 37(813.3)

Marileide Maria de Melo
Virgínia de Oliveira Silva
Angela Cardoso Ferreira Silva
Organizadoras

EDUCAÇÃO NA PARAÍBA
Análises e perspectivas
Volume I


editora**IFPB**

João Pessoa, 2013

Copyright © 2013 por Marileide Maria de Melo, Virgínia de Oliveira Silva e Angela Cardoso Ferreira Silva

Presidente da República

Dilma Roussef

Ministro da Educação

Aluísio Mercadante

Secretário de Educação Profissional e Tecnológico

Marco Antonio de Oliveira

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

João Batista de Oliveira Silva

Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Nelma Mirian Chagas de Araújo

Primeira revisão

Marileide Maria de Melo, Virgínia de Oliveira Silva e Angela Cardoso Ferreira Silva

Segunda revisão

Karla Aguiar Rodrigues de Oliveira Chagas

Editoração

Adino Bandeira

Capa

Janaíne Aires

Impressão

F&A Gráfica E Editora Ltda

A formação de pesquisadores ou de “mentes pesquisantes/ pensantes” não pode estar apenas atrelada a induções de políticas governamentais, mas tem que estar integrada a uma vocação institucional e de grupos que busquem e valorizem a construção de novos conhecimentos.

Bernardete A. Gatti



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO	15
<i>João Batista de Oliveira</i>	
1. Jovens e políticas públicas: Representações sociais de educação	19
<i>Angela Cardoso Ferreira Silva</i> <i>Marileide Maria de Melo</i>	
2. A Formação do Educador do PROEJA	41
<i>Maria José Marques Silva</i>	
3. Representações sociais da avaliação da aprendizagem de docentes atuantes na educação de jovens e adultos	61
<i>Lucrécia Teresa da Silva Gonçalves</i>	
4. Efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?	83
<i>Claudenice Alves Mendes</i>	
5. Os sujeitos da EJA e as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores do IFPB – Campus Sousa	105
<i>Heloiza Carneiro Barreto</i>	
6. A formação de jovens assentados da reforma agrária pelo IFPB - Campus Sousa	127
<i>Maria das Dores Sales Barreto</i> <i>Maria do Socorro Xavier Batista</i> <i>Kátia Cristina de Oliveira Gurjão</i>	
7. Práticas de leitura no ensino profissionalizante da EJA	145
<i>Dimas Andriola Pereira</i>	

8. Concepções de leitura na educação profissional de jovens e adultos	167
<i>Maria Leuziedna Dantas</i>	
9. Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos	185
<i>Francisca Vera Célida Feitosa Bandeira</i> <i>Virgínia de Oliveira Silva</i>	
10. Saberes populares e identidade nordestina na poesia de Patativa do Assaré	207
<i>Maria Virgínia Gomes de Holanda</i>	
Sobre as organizadoras e autores (as)	227



APRESENTAÇÃO

Experiências de formação continuada

O presente volume, em seus dez capítulos, traz a público os frutos do processo de formação continuada vinculada à política de qualificação de professores e técnicos da educação no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Tem como referência a produção dos estudos realizados por professores e técnicos do IFPB (Cajazeiras e Sousa) durante o Projeto de Mestrado Interinstitucional - MINTER/CAPES, no biênio 2008/2010, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB. Configura-se tal iniciativa na contemporânea problematização do mundo do trabalho que impõe redobrados desafios e redefinições à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, confrontando enormemente o papel das instâncias de formação frente à complexidade e à flexibilização que atingem todos os setores sociais, demandando o aprimoramento incessante de formandos e formadores.

Os trabalhos aqui reunidos são parte da produção de dissertações desenvolvidas pelos participantes do MINTER/CAPES - PPGE/UFPB e IFPB-Cajazeiras, problematizando os mais distintos territórios disciplinares, envolvendo diferentes olhares sobre a complexidade da educação para o trabalho na sociedade contemporânea, a partir das visões multidisciplinares envolvidas, bem como das mais diferenciadas contribuições campo de atuação pedagógica, acadêmica ou técnica. Esses pesquisadores trazem ao debate as inquietações pertinentes ao campo educacional no qual atuam, movidos pelo desejo de melhorar a própria formação e a atuação profissional.

A experiência integrou diversas linhas de pesquisa que compõem o PPGE/UFPB, em cujas bases investigativas se buscou apoio metodológico para a análise de problemas que emergem da complexidade das tramas tecidas pela vivência no cotidiano de instituições públicas de ensino.

Como parte desse investimento em políticas de formação, este primeiro volume reúne os estudos que se integram em torno das áreas de Política Educacional e de Educação Popular. Na linha de Política Educacional, as análises acentuam diferentes

perspectivas teórico-metodológicas no trato de questões relativas a temas de políticas públicas e educacionais e políticas de vida. Os temas desenvolvidos nesta linha envolvem questões relacionadas a **programas de inclusão, políticas de avaliação escolar, fracasso escolar e identidade social e profissional**. No tocante à Educação Popular, as temáticas desenvolvidas versam sobre Leitura e Letramento de Jovens e Adultos, Aprendizagem Significativa e expressões da cultura popular.

O que cada um discute, o que observou em suas pesquisas empíricas, o que dizem suas reflexões parece caminhar para a compreensão de que a educação precisa cumprir seu papel historicamente construído como promotora da inclusão social. As inquietações suscitadas nos estudos aqui reunidos relacionam-se, de forma predominante, com a reintegração de jovens à escola. No âmbito das políticas educacionais, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), se constitui no foco principal de investigação dos estudos, embora envolvendo abordagens distintas e diferentes ênfases.

Numa perspectiva mais ampla da educação, o primeiro capítulo, **Jovens e políticas públicas: representações sociais de educação**, de Angela Cardoso Ferreira Silva e Marileide Maria de Melo, discutem as estratégias de inclusão educacional de jovens em João Pessoa, conferindo, a partir da visão dos próprios jovens, uma ótica particular de entendimento das políticas educacionais em relação à construção de sua inserção social. No segundo, **A formação do educador do PROEJA**, Maria José Marques Silva, através de pesquisa exploratória, discute as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no PROEJA, no tocante à sua formação. No terceiro capítulo, sob o título **As representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA**, Lucrécia Teresa Gonçalves analisa, a partir do estudo de grupos focais, os sentidos social e simbólico das representações sociais expressos pelos docentes do IFPB no que se refere à avaliação da aprendizagem de estudantes do PROEJA.

Os capítulos seguintes mantêm a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, e apresentam ainda outro ponto de consenso relacionado à questão da leitura e escrita, problematizando



temáticas diversas, a partir da perspectiva dos estudantes envolvendo diferentes ângulos de análises e inserções no debate atual de pontos basilares da educação nacional, como é o caso do acesso de todos à educação escolar, por exemplo. O investimento institucional na inclusão escolar, articulado à formação profissional de jovens e adultos, é o ponto de partida de discussão da maioria dos trabalhos. A implantação e a análise dos efeitos iniciais do PROEJA, pelo desafio que representa a integração da educação profissional a essa modalidade de ensino, constituem-se elementos centrais da análise de Claudenice A. Mendes, no capítulo **Efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - *campus* Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?** Com preocupação semelhante, o capítulo **Os sujeitos da EJA e as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores do IFPB – *campus* Sousa**, de Heloísa Carneiro, enfoca as práticas que são mobilizadas no processo educativo, com vistas à participação dos sujeitos vinculados ao PROEJA. Nessa direção, também se encontra o capítulo escrito por Maria das Dores S. Barreto, Maria do Socorro Xavier Batista e Kátia Cristina de Oliveira Gurjão, **A formação de jovens assentados da reforma agrária pelo IFPB - *campus* Sousa**, o qual enfatiza a formação técnico-profissional da juventude assentada, voltada para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

É, contudo, a operacionalização do ensino de jovens e adultos que mobiliza sensivelmente parte significativa dos estudos reunidos neste livro, tendo em vista o enorme desafio do desenvolvimento educacional integrado, por ser orientado, a um “público de jovens e adultos marcado pela ‘desesperança’, com escolaridade descontínua e precária, sem o hábito da leitura e da escrita”, conforme assinala Dimas Andriola Pereira, no capítulo **Práticas de leitura no ensino profissionalizante da EJA**. Analisar as práticas de leitura vivenciadas pelos estudantes e pesquisar o perfil de leitor, bem como a concepção de leitura que perpassa a prática dos docentes constituem, respectivamente, os eixos dos estudos realizados tanto por Maria Leuziedna Dantas em **Concepções de leitura na educação profissional de jovens e adultos**, quanto por Francisca Vera Célida Feitosa Bandeira e Virgínia de Oliveira Silva, em **Concepções e práticas de leitura na Educação de Jovens e**

Adultos. Reafirmam-se, nesses capítulos, a validade da leitura e a positividade da formação do leitor com vistas à produção de sentidos e ao desenvolvimento da competência comunicativa. Por fim, e ainda neste contexto, Maria Virgínia Gomes de Holanda tematiza em **Saberes populares e identidade nordestina na poesia de Patativa do Assaré** a relação existente entre identidade e literatura, a partir da análise da obra autoral do referido poeta popular, mostrando-nos o quanto a literatura favorece e confere vitalidade à cultura brasileira.

Mesmo que, por vezes, em um contexto de dificuldades relacionadas à formação em serviço, a experiência do MINTER/CAPES - PPGE/UFPB-IFPB revelou-se exemplarmente proveitosa. Parte da riqueza dos momentos de reflexão e construção vivenciados durante tal convênio é socializada neste volume o qual permite, de certo modo, reviver os encontros, as trocas de experiências entre orientandos e orientadores em processo de mútua aprendizagem, revelados no presente trabalho que consideramos de grande valor acadêmico.

*Marileide Maria de Melo,
Virgínia de Oliveira Silva e
Angela Cardoso Ferreira Silva*



PREFÁCIO

Com satisfação teço breves comentários sobre este livro. Esta obra começou a ser pensada nos primórdios de 2002, quando, então, já negociávamos as possibilidades de um Mestrado em Educação, direcionado para a UNED - Cajazeiras e servidores da Escola Agrotécnica de Sousa a ser implementado nos moldes de convênio de um Mestrado Inter Institucional com a Universidade Federal da Paraíba, através do Centro de Educação.

Eis que neste momento celebramos o encerramento desse curso com 24 (vinte e quatro) concluintes, entre os 25 (vinte e cinco) que o iniciaram. Os objetos das pesquisas, transformados em Dissertações, são reflexos inspiradores do cotidiano escolar, hoje execrados em teor científico e analisados epistemologicamente, constituindo-se, assim, uma sólida contribuição para a Instituição e sua nova modelagem concepcional em Educação.

Verificando que as reflexões transcendem os limites de seus próprios muros, impossível não reconhecermos nossa satisfação ao ver os postulados da ciência sendo aplicados, por esses novos mestres, à experiência, estando, desde então, a serviço do bem estar do homem e do aperfeiçoamento perene do processo ensino-aprendizagem.

Com certeza a Educação Profissional e Tecnológica praticada no Alto Sertão da Paraíba ganha reforços para a sua projetada consolidação através dos novos Cientistas, servidores que se reafirmam profissionalmente, face à lapidação do saber como instrumento de trabalho.

Este livro é o resultado do esforço e do comprometimento de muitas pessoas. Em primeiro lugar estão os Pesquisadores (Mestrandos) que contribuíram com suas experiências e percepções. A eles, minhas sinceras e reverentes congratulações, enaltecendo o esforço e esmero por esta vitória conquistada, e suas contribuições para um IFPB cada vez mais eficiente e consciente da sua missão de educar para a vida e para o mundo do trabalho como Instituição aprendente. Ressaltamos a participação de todos os professores ministrantes, base fundamental e apoio logístico, eivados de competência profissional, que contribuíram solidamente para este resultado positivo. E, por fim, parabenizamos toda a equipe gestora

do Projeto Minter Educação, enfatizando a colaboração direta e indireta dos envolvidos nesta empreitada.

Desejo a você leitor, que faça uma boa leitura desse livro e extraia dele a essência da contribuição dos nossos Mestres em Educação, ao tempo em que possa melhor conhecer a interioridade de nossa Instituição.

Minhas sinceras reverências,

Prof. João Batista de Oliveira Silva
Reitor do IFPB



1

JOVENS E POLÍTICAS PÚBLICAS Representações Sociais de Educação

*Angela Cardoso Ferreira Silva
Marileide Maria de Melo*

1 Jovens, educação, representações sociais

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado¹ que teve como objeto de investigação as **representações sociais de educação entre jovens do Programa ProJovem Urbano**, na cidade de João Pessoa/ PB². As nossas questões de pesquisa se estruturam em torno de compreensões sobre as relações dos jovens com a educação, a partir de suas apropriações no processo educativo em que se encontram inseridos e nas próprias experiências de vida. Como hipótese confirmada, obtivemos que os jovens vinculam a educação com sua inserção no mundo do trabalho. O indicativo de educação profissional está inserido no formato de educação integral expresso no Programa. *O que os jovens esperam conseguir com sua participação no Programa? Como relacionam seu engajamento no ProJovem Urbano com suas demandas de trabalho? Eles têm perspectiva de que a participação no Programa venha a lhes conferir uma nova forma de inserção social? Esse modelo educacional responde às situações de exclusão desses indivíduos?* Foram essas as perguntas iniciais de nossa pesquisa.

O ProJovem Urbano se insere no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, no contexto de políticas federais de inclusão social e juventude³. Os estudantes do ProJovem Urbano, pelos próprios requisitos de inserção, têm a idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas não concluíram o ensino fundamental. O Programa é constituído por um tripé curricular que inclui formação equivalente ao ensino fundamental, qualificação profissional e participação

1 SILVA, Angela Cardoso Ferreira. Jovens e Políticas Públicas: Representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2011.

2 O estudo se deu no contexto de nossa participação no Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD NF N° 21/ 2010 CAPES.

3 Os principais documentos legais que estruturam essas políticas são: Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004; Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005; Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006; Lei n° 11.129, de 30 de junho de 2005; Lei n° 11.692, de 10 de junho de 2008; Lei n° 11.741, de 16 de julho de 2008.

cidadã. Tem como meta principal a inclusão social dos jovens, focada em (re)inserção no sistema escolar, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho ou preparação para desenvolver atividades geradoras de renda e desenvolvimento de ações em seu meio comunitário.

Essa é uma proposta ampla que responde a diferentes proposições. Se, por um lado, pode oferecer subsídios aos jovens que compõem o público do Programa para sua inclusão social, por outro, é um formato que obedece à linha educacional vinculada ao fator econômico. Essa linha se baseia fundamentalmente no desenvolvimento de saberes que permitam o *encaixe* no mundo produtivo. O ProJovem Urbano em muitos sentidos segue os ideários dos organismos e encontros internacionais de educação⁴ os quais, em seus aspectos negativos, apresentam tendências à acriticidade, à dualidade educativa e à reprodução sócio-econômica. Estabelecem-se uma sintonia e uma conexão entre a exaltação às forças de mercado com as correspondentes políticas de liberalização e desregulamentação; e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas implicações na educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

A inclusão social e a perspectiva de cidadania juvenil atravessam lugares mais complexos não presentes no Programa. Todavia, parece-nos que esse modelo não se propõe efetivamente a contemplar tais aspectos, antes se caracterizando como um mecanismo que busca suprir, ainda que de maneira precária ou superficial, as necessidades básicas de integração dos jovens participantes, a partir de um conjunto de conhecimentos que permita uma melhor (con)vivência social, mais como medida paliativa do que como possibilidade de transformação real da condição de exclusão sócio-econômica daqueles. Desse modo, a premissa inicial tocaria na necessidade do estabelecimento de políticas que respondessem melhor a essa problemática, principalmente no que se refere ao sistema educacional. A perda educacional sofrida por esses jovens é um fato, no entanto, não se pode retroceder ou devolver-lhes anos de vida, o que sugere a validade de tal formato educativo.

Objetivamos estabelecer uma maior compreensão e aproximação dos jovens quanto às suas vivências educacionais, realizando uma pesquisa a partir da Teoria das Representações Sociais, a qual foi introduzida por

4 Na década de 1990: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial; lançamento do documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) – *Transformación Productiva con Equidad*; convocação pela UNESCO, a Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors; dentro das agências multilaterais, o Banco Mundial lança o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).



Serge Moscovici em 1961, através de um estudo sobre as maneiras como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França. A abordagem clássica, desenvolvida por Moscovici e Jodelet, trouxe a compreensão de uma modalidade de saber engendrada na comunicação social com função e finalidade para a vida concreta. A representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Ainda, utilizamos aqui a Teoria do Núcleo Central, conforme estabelecida por Abric em 1976, que trata dos conteúdos cognitivos e do aspecto estrutural das representações sociais.

Nossa pesquisa se justifica pelo intuito maior de ouvir a voz de tais jovens, de trazer as compreensões deles *por eles mesmos*, de modo a contrapor a concepção do jovem como ser em formação ou incompleto, relatada na literatura, à consideração deste como sujeito social efetivo. A proposta é trazer como perspectiva elaborações dos jovens referentes à significação da educação em suas experiências vitais, o que pode promover uma melhor interação com esses sujeitos. Segundo Abramo (2007), no contexto das políticas públicas, existe uma grande dificuldade para se superar a imagem dos jovens como problema social e se conseguir estabelecer o diálogo com eles. Não se consegue, mesmo quando essa é a proposta, percebê-los sob a consideração de atores sociais efetivos a serem incorporados na resolução das questões.

Nessa perspectiva, o estudo da representação social de educação contribui para a superação de imagens, estereótipos e preconceitos sobre o papel da juventude no processo de elaboração das políticas públicas. Essa necessidade é um consenso entre autores que tratam sobre juventude e políticas públicas (ABRAMO, 2007; DAYRELL, 2005; KERBAUY, 2005; PAIS, 2005; REGUILLO, 2007; SPÓSITO e CARRANO, 2007).

Pais (2005) afirma-nos que a falta de eficácia das políticas dirigidas a jovens pode estar relacionada ao *planeamento* dessas políticas, que desvalorizam os contextos reais de sua aplicação, e situa o equívoco na falta de *ancoragem* em estudos rigorosos dessas realidades, complexas, porque as trajetórias dos jovens são complexas.

A representação social é o reconhecimento e a validação do senso comum como saber mediador entre indivíduos e meio ambiente. São sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e os outros, intervindo em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. As representações sociais aparecem como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade, que irão orientar as práticas

dentro da sociedade (JODELET, 2001). Ter conhecimento da representação social que esses jovens têm sobre educação equivale a saber de relações, apropriações, condutas, perspectivas e significações quanto à educação em suas experiências sócio-culturais.

A Teoria do Núcleo Central, no contexto da *grande teoria*, tem embasado numerosos estudos que atestam sua validade (CAMPOS, 2008; MELO, 2005, 2006; SÁ, 1996, 1998a, 1998b; DOMINGOS SOBRINHO, 1998). Desenvolvida por Abric em 1976, essa abordagem convencionou a representação como um conjunto organizado em torno de um núcleo central. Este constitui a parte rígida da representação, que reflete a natureza do objeto representado e as relações históricas, sociológicas e ideológicas do grupo com esse objeto em torno do qual se estruturam e ganham sentido os elementos periféricos. Estes constituem a parte mais flexível da representação, que resultam da troca entre núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada e colocada em funcionamento (ABRIC, 1998, 2001).

Nesse ponto, chegamos ao nosso problema de pesquisa: *Que representação social os jovens participantes do ProJovem Urbano têm de educação?* Ressaltamos que o foco de nossas considerações concentra-se no modelo educativo do qual os sujeitos participam, ou seja, procuramos saber quais são e como se dão as relações do jovem em seu engajamento no Programa. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em **conhecer a representação social de educação entre jovens do ProJovem Urbano**, considerando o processo educacional no qual estão inseridos e suas próprias experiências. O alcance desse objetivo nos permitiu estabelecer uma visão da relação dos jovens pobres com a educação a partir de categorias do discurso dos próprios sujeitos, uma vez que as representações sociais orientam e organizam tanto as condutas como a comunicação social (JODELET, 2001).

A representação social é uma forma de saber cuja especificidade vem da pertença social do indivíduo. Concebemos três objetivos a alcançar. Tivemos como primeiro objetivo específico estabelecer o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens participantes do ProJovem. Com isso, recuperamos um pouco da história, cultura e experiências deles, ou seja, obtivemos conhecimento sobre o grupo que representa e seus determinantes como tal. O segundo objetivo específico consistiu em identificar e analisar os conteúdos e a organização das representações sociais da educação entre os jovens participantes do Programa. Com isso pudemos conhecer os elementos semânticos/cognitivos que compõem a representação social de educação, assim como, a partir da abordagem estrutural, estabelecemos compreensão quanto às centralidades e às funções desses elementos. O terceiro objetivo específico foi o de estabelecer compreensões quanto à



dimensão prática da representação social de educação; em outras palavras, a partir da análise dos componentes e estrutura da representação social de educação, verificamos implicações e comportamentos na vida concreta dos sujeitos, através de seus discursos. Em conjunto, esses fatores estão relacionados ao ajustamento prático do sujeito ao meio, o que, pela teoria das representações sociais, pode ser qualificado como compromisso psicossocial (JODELET, 2001).

A abordagem de uma política educacional a partir da óptica dos jovens em suas dinâmicas sociais - aqui realizada através do estudo da representação social de educação - proporciona compreensões tanto sobre a política quanto sobre o sujeito para o qual se destina. Na contemporaneidade, a juventude, como categoria, assume diferentes nuances. Bourdieu (1983) nos fala que a juventude é apenas uma palavra. As questões relativas à juventude são marcadas pela intensidade das mudanças globais, referentes à sociedade do consumo e do conhecimento e dos efeitos desiguais dessas mudanças. A juventude, como categoria, além dos aspectos biológicos da idade, torna-se uma construção sócio-cultural. As produções tecnológicas, suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade, a oferta e o consumo cultural, bem como o discurso jurídico são elementos que dão sentido e especificidade à categoria juvenil (REGUILLO, 2007).

O jovem pertence e responde a contextos histórico, social, econômico e cultural. Assim, a juventude não é uma, mas *juventudes*, em que as diversidades sociais e econômicas têm grande força na configuração das distintas maneiras de ser jovem. Isso leva a formação de redes ou subculturas juvenis, que podem ser relacionadas às classes sociais, raciais, de gênero, religiosas, políticas, culturais, entre outras. As tendências modernas, no entanto, nos falam da relativização desses focos devido a um prisma que privilegia a juvenilização cultural, em que a juventude aparece, em ideia e forma, como um estilo de vida estandardizado principalmente pela mídia e pelo processo de globalização. (ABRAMO, 2007; REGUILLO, 2007).

Abad (2008) coloca que a condição juvenil, atualmente, é reconhecida e validada graças a alguns fatores. O primeiro fator seria o alargamento do período da juventude, devido à infância que tem sido diminuída pela adolescência a qual se apresenta cada vez mais cedo e depois porque a juventude tem sido prolongada até após os 30 anos. Como segundo fator, temos que a sociedade tem encontrado dificuldades para proporcionar um trânsito linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho / emprego no mundo adulto. O autor traz o conceito de desinstitucionalização da condição juvenil, que se subjetiva no *tempo e espaço liberados*, associada ao enfraquecimento dos processos de socialização em instituições como a escola, a família e o Estado.

Aqui, a *moratória social* de que a juventude desfrutaria é revista. A juventude depende de tempo e dinheiro, para viver um período com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar, durante o qual a sociedade é tolerante. Contudo, tal moratória tem dois lados. Para os jovens de classes sociais melhores financeiramente, o período de formação tende a alongar-se, pela exigência de conhecimentos cada vez mais complexos para a inserção social ou pela falta de garantia de absorção no mundo do trabalho. Para os jovens pobres que gozam de tempo livre, aconteceria a *negação da moratória*, em que esse período se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpa e mais pobreza, o qual empurra o jovem para a marginalidade, a exclusão e a exposição aos agentes de *limpeza social* (ABAD, 2008).

Sob essa configuração, a relação que os sujeitos estabelecem com a escola - instituição que concretiza a educação conforme a estudamos aqui - assume aspectos de *tentativa*, de resolução a que esses jovens se propõem em consequência das perdas sociais vividas. Inserem-se no ProJovem Urbano, então modalidade educativa que lhes é ofertada, com muitas expectativas e esperanças, acreditando que vão mudar de vida. Em linhas gerais, o que os jovens esperam é que possam adquirir conhecimentos os quais lhes permitam uma melhor estruturação sócio-econômica. Assim, nossa análise da representação social de educação entre esses sujeitos alcança trazer elucidacões sobre tais relações, a partir de aspectos objetivos, cognitivos, simbólicos e ideológicos que eclodem do discurso dos sujeitos.

No Brasil, tem crescido a atenção dirigida aos jovens nos últimos anos por parte da opinião pública, da academia, de atores políticos e de instituições governamentais ou não-governamentais que prestam serviços sociais. Entre os meios de comunicação de massa, pode-se notar, de uma forma geral, uma divisão dos modos de tematização dos jovens. No caso dos produtos dirigidos a esse público, os temas são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos *adultos*, os temas mais comuns são relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, drogas, ou medidas para combate de tais problemas (ABRAMO, 2007).

Com relação às políticas públicas, no Brasil, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, além da educação formal. Estudos revelam que a visibilidade e a proposição das políticas de juventude sempre estão subordinadas à questão social. De uma maneira geral, a maior parte desses programas está centrada na busca de enfrentamentos dos *problemas sociais* que afetam a juventude, cuja causa ou culpa se localizaria na família, na sociedade ou no próprio jovem, mas, no fundo, tomando os jovens, eles



mesmos, como problemas sobre os quais é necessário intervir (SPÓSITO e CARRANO, 2007).

No ano de 2005, o governo federal iniciou a implementação de uma política de juventude. Entre os fatores que somaram para constituição dessa política, está o diagnóstico dos principais problemas com os quais se deparam os jovens brasileiros atualmente: acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para permanência na escola; falta de qualificação para o mercado de trabalho; envolvimento com drogas; mortes por causas externas; gravidez precoce e baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura (BRASIL, 2008c). A política de juventude brasileira se estruturou a partir do estabelecimento da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. A implantação do ProJovem, carro-chefe da nova política de juventude nacional, ocorreu sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude e da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2007b, 2008c; NOVAES, 2007).

Nesse contexto desenvolvemos nosso estudo. O campo de pesquisa estruturou-se em torno dos indivíduos de um núcleo do ProJovem Urbano da cidade de João Pessoa/PB, envolvendo 132 participantes. Para realizar o estudo, após revisão teórica e análise dos documentos relativos ao Programa, tivemos três momentos analíticos. O primeiro consistiu no conhecimento do grupo que representa, a partir de levantamento de aspectos sócio-econômicos-culturais dos jovens por meio de questionário com 132 sujeitos. Este questionário serviu de base para contextualizar os sujeitos da pesquisa. O segundo trouxe a compreensão dos conteúdos e elementos da representação social, a partir da aplicação com 64 jovens da Técnica de Livre Associação de Palavras - TALP. Utilizamos o estímulo “estudos”. O terceiro momento consistiu em entrevistas com 10 sujeitos, sobre as temáticas relativas à escola e ao ProJovem, com o que obtivemos dimensões práticas da representação social de educação. Para tratamento dos dados discursivos, utilizamos técnicas de análise de conteúdo, seguindo orientações de Bardin (1977) e Franco (2007).

Estabelecemos com essas fases uma compreensão geral desses jovens e suas relações com educação. Apresentamos, a seguir, os principais resultados obtidos em nossa pesquisa.

2 Pertença social dos jovens

Uma compreensão geral sobre os jovens do recorte estudado pode ser obtida a partir de uma análise do contexto em que estão inseridos. Entre

os fatores históricos, podemos nos referir à forte desigualdade social, às problemáticas do sistema educacional e à complexificação do mercado de trabalho relacionada à globalização do capital. Entre considerações sobre a sociedade contemporânea, colocamos os tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) caracterizados por uma fragilidade generalizada das instâncias sociais, pelos novos formatos de interação social ligados às tecnologias de comunicação, e pela hipervalorização do indivíduo consumidor em detrimento de outros aspectos humanos.

Iniciamos com a caracterização dos sujeitos. Quanto ao sexo, há a predominância de mulheres, correspondendo a 2/3 dos jovens. A maior parte destes encontra-se na faixa etária de 18 a 23 anos (63%, aproximadamente) e os demais estão na faixa que vai de 24 a 29 anos. Entre os homens, a maioria (70% (aproximadamente)) estão na faixa de 18 a 23 anos; entre as mulheres 58% estão na faixa de 18 a 23 anos. Quanto à etnia, a maioria (58%, aproximadamente) se declarou parda. Em torno de 24% se declararam brancas. Aproximadamente, 11% dos jovens se declararam negros; o restante se disse amarelo ou indígena.

Percebemos padrões sócio econômico- culturais entre esses jovens e diferenças principalmente relacionadas a questões de gênero. Vivem de fato em famílias de poucas condições financeiras. Os pais têm baixa escolaridade. Mais da metade dos jovens vivem em relação conjugal. Verificamos que mais de 2/3 dos jovens têm filhos. Do total de entrevistados, 84% aproximadamente das mulheres têm filhos, em contraste com 36% dos homens. Pais (2009) destaca como a falta de emprego, necessário para a emancipação dos jovens, influi nas dificuldades afetivo-sexuais. O prolongamento da dependência familiar leva os jovens às formas alternativas e precárias de relacionamentos amorosos, às relações pré-matrimoniais, à coabitação do casal com os pais, à união livre, entre outras.

Tratamos agora do tempo que os jovens passaram sem estudar. Em aproximadamente 60% dos casos, os jovens ultrapassaram um período maior que 2 anos sem estudar. Aproximadamente, 67% das mulheres ficaram mais que 2 anos sem estudar. Para os homens esse índice cai para 40% aproximadamente, ou seja, eles perderam menos anos de estudos que as mulheres.

Entre estas, quase metade disse estar até 3 anos sem ir à escola e, a maioria, cerca de 54%, tem no mínimo 4 anos sem ir à escola. Do total das pesquisadas, 26% aproximadamente há mais de 6 anos não frequentam a escola. Entre as mulheres com filhos, mais de 1/3 declarou um período de até 3 anos fora das salas de aula; em torno de 60% afirmaram não estudar por um período mínimo de 4 anos e 30% aproximadamente das jovens com filhos estão sem estudar por mais de 6 anos.



Seguimos com as mulheres sem filhos. A grande maioria, aproximadamente 73%, declarou estar até 3 anos sem frequentar a escola. Cerca de 27% estão fora das salas de aula por pelo menos 4 anos e, apenas 7% têm um período de afastamento superior a 6 anos. Não é pequena a diferença nos períodos de afastamento das jovens com filhos e das jovens sem filhos. Enquanto as moças que não têm filhos em sua maioria não se afastaram da escola por mais de três anos; para as moças com filhos esse tempo aumenta gradativamente.

Sobre o período de afastamento dos rapazes, temos a apresentar: 2/3 declararam estar sem estudar por um período de até 3 anos; 31% indicaram períodos a partir de 4 anos de afastamento da escola; e a menor parte (9%) do total dos rapazes está afastada da escola por mais de 6 anos. Em torno de 2% não responderam. Entre os homens com filhos, 41% aproximadamente estão fora da escola por até 3 anos; para cerca de 59%, o período de afastamento é de pelo menos 4 anos, sendo que 47% aproximadamente dos homens com filhos declararam afastamento superior a 6 anos. No que tange aos jovens com filhos, vimos que os dados de homens e mulheres apresentam similaridade, mas que a quantidade de homens com um período de mais de 6 anos longe da escola é maior que a das mulheres.

Quanto aos rapazes sem filhos, 81% estão longe da escola por até 3 anos; 15% declararam um período de pelo menos 4 anos e apenas 4%, aproximadamente, um período maior que 6 anos. 4% dos rapazes sem filhos não responderam. Aqui também podemos ver grande discrepância entre os tempos sem frequentar a escola quando comparamos os homens com filhos e os sem filhos. Ainda, comparando homens e mulheres sem filhos, os períodos de afastamento da escola das mulheres são maiores.

Sobre as causas que contribuíram para que os jovens deixassem de estudar, houve maior incidência de motivos em relação a trabalho (aproximadamente 21% das respostas), responsabilidades com a família (aproximadamente 24% das respostas) falta de identificação com os estudos ou problemas de aprendizagem (em torno de 22% das respostas). O fator “família” teve incidência de 31% nas respostas das moças; o trabalho é prioritariamente um motivo masculino, apontado por 41% das respostas dos rapazes, já a falta de identificação com a escola é motivo geral.

Solicitamos que os jovens hierarquizassem os motivos postos de afastamento dos estudos. Assim, das mulheres que apontaram as obrigações com a família, aproximadamente 40% disseram ser esse o principal fator de abandono. Se somarmos a isso as que indicaram a gravidez como razão decisiva, teremos quase metade das mulheres pesquisadas. Ou seja, o cuidado com a família foi o motivo com maior ocorrência entre o gênero feminino. Em seguida, 22% das mulheres indicaram como primeiro motivo a “falta de cabeça” para estudar; cerca de 16%, a necessidade de trabalhar;

10%, a falta de incentivo da família. Houve pequena ocorrência dos outros motivos propostos no questionário.

No que se refere aos homens, dentre os que apontaram a necessidade de trabalhar como fator para abandono escolar, em torno de 61% declararam como primeiro motivo. Cerca de 9% dos pesquisados alegaram a falta de incentivo da família e, com a mesma porcentagem, os jovens disseram “não ter cabeça” para estudar. Apenas 7% colocaram a necessidade de cuidar da família como primeiro motivo para deixarem os estudos, e também 7% aproximadamente disseram não se sentir bem na escola. Os demais não souberam ou não responderam.

Uma primeira reflexão nos levaria a perceber que tendências culturais muito arraigadas fazem com que um rapaz diga “não vou estudar, mas trabalhar”, ou com que uma moça pense “agora que engravidei vou só cuidar do meu filho”; porque esse seria o cenário que eles veem e que consideram natural. Paralela a isso, teríamos a falta de significação da escola na sociedade contemporânea, que, ao lado de outras instituições, não consegue adequar-se ao ritmo das mudanças, apresentando desajustes na função socializadora que tradicionalmente cumpria.

Seguimos tratando dos dados sobre o trabalho dos jovens. A maior parte, em torno de 2/3, trabalha e/ou já trabalhou, enquanto que o restante nunca exerceu atividade remunerada. Quase em sua totalidade, as atividades são no setor de comércio e serviços. As mulheres trabalham como diaristas, babás, lavadeiras, vendedoras de roupas ou cosméticos, recepcionistas, cabeleireiras, massagistas, manicures, panfletistas, merendeiras, entre outras ocupações. Os homens trabalham como vendedores de churrasquinho, ambulantes, ascensoristas, porteiros, frentistas, fotocopiadores, em fábricas, em gráficas, como serventes de pedreiro, são capoeiristas, dançarinos, tatuadores, sapateiros, jardineiros, entre outros.

Na comparação entre gêneros, temos que entre os homens 66% aproximadamente já desenvolveram alguma atividade geradora de renda, enquanto que para as mulheres essa taxa cai para 61% aproximadamente. Entre as mulheres que têm filhos, cerca de 2/3 tiveram ou têm algum trabalho; entre os homens que têm filhos, essa taxa sobe para altíssimos 94%. Percebemos grande contraste entre os homens e mulheres com filhos quanto às experiências de trabalho. A conclusão mais direta indica que, para mulher, no relativo à geração de renda, o impacto de ter filhos é mais forte que para o homem.

Nos interessamos pelos motivos de felicidade dos jovens. Para as mulheres, as razões de felicidade estruturaram-se em torno da família, das vivências e afetos relativos a esta, exprimindo relações e desejos de cuidados, dedicação, trocas sentimentais, de convivência, entre outros



(aproximadamente 65% das respostas). Para os homens, equiparam-se as relações familiares (aproximadamente 45% das respostas) e sociais (também em torno de 45% das respostas). As situações de participação social referem-se a anseios, expectativas e vivências relacionadas ao trabalho, aos estudos, aos esportes, à igreja, às amizades, etc. A base e a harmonia familiar – efetivas ou ansiadas - associadas a inserções e garantias sociais entrariam para a composição do contexto de felicidade dos jovens.

Outro item de nosso interesse foi os problemas que enfrentam. A grande maioria apontou problemas de falta de emprego (em torno de 36% das respostas) e financeiros (em torno de 13% das respostas), as duas categorias juntas correspondendo a quase metade das respostas. Foram relatados também a distância ou a perda de familiares e problemas para conseguir terminar os estudos, bem como obtenção de capacitação. As complexidades e contradições das problemáticas dos jovens, em nossa pesquisa, tomaram forma mais consistente no tocante às relações conjugais e aos filhos que os jovens têm. Se por uma óptica essas estruturas lhes dificultam as vidas, por outra, são o que lhes proporcionam significação e sentido, como pudemos auferir a partir das falas sobre felicidade.

A dificuldade da sociedade atual em facilitar um trânsito linear da juventude pelo circuito família – escola - emprego proporciona o meio onde diferenciadas possibilidades tomam corpo. A desinstitucionalização da condição juvenil cuja subjetividade se relaciona com a subjetividade da sociedade de hoje faz com que as gerações atuais, entre outras características, apresentem rápida maturidade física e mental, emancipação precoce dos aspectos emocionais e afetivos, com o exercício precoce da sexualidade, mais o atraso econômico (ABAD, 2008) nos conferem uma referência para pensar nos problemas apresentados pelos jovens.

Assim, localizamos os jovens sujeitos da pesquisa. Como pobres, esses indivíduos têm uma trajetória comum, em que um histórico familiar de exclusão social soma-se à complexidade da atual sociedade de consumo e da informação, que gera necessidades e possibilidades novas e imprevistas, então definida pela transitoriedade e cultura do *laissez-faire*, o que Bauman (2001) denominou de modernidade líquida. A vida, para esses jovens, assume caminhos muitas vezes sem conexão com o ambiente escolar, convergindo para o envolvimento em situações variadas: de trabalho, de constituição familiar precoce, de formas alternativas de interação e socialização, tornando-se a escola, com isso, distante ou estranha.

Objetivando estabelecer conhecimento das relações entre jovens e educação, optamos por seguir três passos: contextualizar esses jovens em sua pertença social; acessar e analisar os conteúdos e a organização da representação social de educação; refletir sobre práticas e comportamentos dos jovens em suas experiências educacionais. Essas problemáticas são

interdependentes e complementares, de maneira que os resultados obtidos em cada fase entremeiam-se com as demais fases, proporcionando uma melhor compreensão da dinâmica básica das representações sociais, então situada em relações entre sujeito–representação–contexto social. Seguimos com a análise dos conteúdos e estrutura da representação social de educação.

3 Representações sociais de educação

O estudo e a compreensão da educação como objeto socialmente representado entre jovens do ProJovem Urbano proporcionam esclarecimentos de como eles projetam, internalizam e respondem às experiências educacionais. “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). Perpassando a textura da realidade, a representação social relaciona-se ao saber tácito do dia-a-dia, comum e comunicado em contextos sociais específicos, que orienta a apropriação e a ação dos indivíduos e grupos em suas relações com o mundo.

Para ter acesso à representação social de educação entre os jovens em formação no ProJovem Urbano, utilizamos a TALP por ser a mais indicada para o estudo da centralidade dos elementos que compõem uma representação social. A aplicação da técnica partiu da solicitação aos sujeitos que evocassem, de maneira livre e imediata, quatro palavras a partir do termo indutor **estudos** e, em seguida, numerassem-nas por ordem de importância. Optamos por esse termo porque ele traduz nosso objeto de pesquisa, a educação como formação escolar. Ainda, lhes foi pedido que justificassem a palavra apontada como a mais importante.

Concluído esse levantamento junto aos jovens, optamos por fazer um trabalho manual de ordenamento das unidades semânticas, do qual emergiram as seguintes categorias: Trabalho, Profissão, Aprender, Conhecimento, Ser Alguém, Oportunidade, Terminar, Universidade, Força de Vontade, Aluno, Convivência, Importante, Família. As categorias foram determinadas pela maior frequência com que as palavras apareceram e agrupadas a partir do grau de aproximação com que foram expostas pelos sujeitos, incorrendo em um mesmo sentido atribuído. Na sequência, realizamos análise dos produtos da aplicação projetiva, utilizando métodos previstos pela Teoria do Núcleo Central, a qual considera a ordem e a frequência das evocações.

Após o estabelecimento das categorias, buscamos conhecer a organização da representação, norteando-nos pelo seguinte preceito: “A organização de uma representação social apresenta uma característica



específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação.” (ABRIC, 1998, p. 31). Assim, por meio do cruzamento da média das frequências médias de evocação com a média das ordens médias de evocação (MOME), as categorias evocadas foram distribuídas cuidadosa e criteriosamente em quatro distintos quadrantes, que apresentamos:

QUADRO I – Conteúdo e organização da representação social de educação

2,66	$F \geq 17,4$	OME <	$F \geq 17,4$	OME
	Aprender (38) Conhecimento (33) Ser alguém (27) Oportunidade (20)		Profissão (21) Trabalho (19)	
< 2,66	$F < 17,4$	OME	$F < 17,4$	OME
	Terminar (11) Importante (10) Família (5)		Força de vontade (17) Convivência (10) Aluno (9) Universidade (6)	

Fonte: Dissertação de mestrado da autora.

Conforme se apresenta nesta configuração, o quadrante superior esquerdo contém os elementos de maior frequência e menor ordem média de evocação, ou seja, que foram não somente muito frequentes, como também mais prontamente evocados. Esses são muito provavelmente os elementos que formam o núcleo central das representações. Assim, os elementos **aprender**, **conhecimento** e **ser alguém** se constituem no provável núcleo central da representação social de educação para esses jovens.

O quadrante inferior direito é formado por elementos que mais se distanciam do núcleo central, sendo considerados os elementos periféricos, em razão de combinarem uma menor frequência e um maior afastamento na ordem de evocação. Os elementos aí envolvidos são aqueles que se encontram mais afastados do sentido de educação para eles. Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo ensejam uma interpretação menos definida, tendo a possibilidade de alguns de seus elementos constituintes

serem considerados como pertencentes a uma periferia próxima ao núcleo central.

O núcleo central é o elemento mais estável da representação, através do qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos, como também determina a natureza dos elos entre eles, unificando e estabilizando a representação. O núcleo central é relativamente independente do contexto imediato no qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações, tendo antes sua origem no contexto global histórico, social e ideológico (ABRIC, 1998).

Assim, a reflexão sobre os componentes **aprender, conhecimento e ser alguém**, no corpo da representação social de educação, leva-nos à compreensão de que esses significantes constituem o que existe de mais fundamental e arraigado na visão que os jovens têm de educação. Por conseguinte, podemos compreender que educação para esses sujeitos, em última instância, significa e vai ou deve implicar aprendizado, geração de conhecimento e estabilidade ou identidade dentro da sociedade, **tornar-se alguém**.

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, os quais constituem os componentes mais acessíveis, vivos e concretos da representação (ABRIC, 1998). O sistema periférico é determinado pelas vivências dos sujeitos e responde pelo ajuste prático do sujeito ao ambiente. Assim, o sistema periférico teria implicações funcionais ao ajustamento prático em um determinado contexto; seria, pode-se dizer, a *aplicabilidade* da representação no contexto e a implicação dessa aplicabilidade na representação.

Imediatamente próximos ao provável sistema central da representação, temos os elementos **oportunidade, profissão e trabalho**. Com isso veríamos que a finalidade, o propósito prático de estudar para esses jovens relaciona-se às oportunidades que a educação ou o capital educacional pode ocasionar, no caso, o desenvolvimento de uma profissão e a obtenção de um trabalho. Tal assertiva foi nossa hipótese de pesquisa e vem se confirmando desde o início. Também foi interessante a clara diferenciação que apareceu no discurso entre profissão e trabalho. Os jovens, a maioria com alguma experiência de trabalho precário, focaram bem que uma coisa é trabalhar, e outra coisa é ter uma profissão e trabalhar. As práticas educativas, nesse sentido, relacionam-se à necessidade de formação profissional.

Em seguida, entre os elementos da representação social de educação, temos **terminar, importante e família**. É necessário esclarecer que **terminar**, para os sujeitos, significa terminar os estudos, **importante** é um qualificador dos estudos, e **família**, no geral, significa cuidar da família. Vemos, então, que vai estabelecendo-se um ordenamento contíguo



dos significados de educação. O primeiro e essencial seria aprender/ ter conhecimento, o que faria com que o jovem pudesse *ser alguém* na vida. Em seguida, a formação profissional, como um corpo de conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento de um trabalho, o qual, por sua vez, estaria relacionado à manutenção financeira familiar. Percebe-se essa relação muito claramente quando o jovem diz: “o estudo é muito importante, preciso terminar meus estudos e conseguir um trabalho, tenho minha família”.

Por fim, apresentando uma distância maior do provável núcleo, temos os componentes **força de vontade, convivência, aluno, universidade**. Uma pesquisadora a quem mostramos esses dados comentou: “força de vontade que eles não têm, universidade que está tão distante...” A indicação que temos, analisando a organização da representação, não contradiz esse comentário. Aqueles elementos remetem a sentidos remotos de educação, de maneira que, para esse grupo de jovens, também as práticas convergentes desses significados seriam remotas. Assim, muito embora esses aspectos da educação não lhes sejam estranhos, são distantes. Na sequência, traremos análise das entrevistas. Procuramos evidenciar os elementos que compõem a representação social e trazer indicativos de sua dimensão prática, sob a concepção do discurso como *práxis* no contexto das trocas sociais.

4 Dimensão prática

Para obter uma melhor compreensão quanto às relações dos jovens com a educação, tivemos três momentos analíticos principais. A caracterização sócio-cultural trouxe aspectos da pertença social dos sujeitos; a técnica de livre associação de palavras proporcionou o acesso ao conteúdo e estrutura da representação social de educação; e as entrevistas nos permitiram conhecer melhor suas histórias, afetos e anseios referentes às vivências educacionais.

Entre os aspectos revelados por meio das entrevistas, os principais estruturaram-se em torno dos desejos dos jovens de obterem qualificação que permita o exercício de atividades geradoras de renda, de modo a alterar situações de exclusão social. Uma abordagem das conexões entre educação e perda social pode ser feita a partir das definições de educação construídas pelos sujeitos. Nessas definições, os objetos simbólicos correspondem a aproximadamente 60% das respostas. Nesse contexto, educação foi associada a termos como **tudo, futuro, dignidade, humanidade, ser alguém**; e, em contraste, a não-educação foi relacionada com **nada e ser ninguém**.

Consideramos especialmente relevante a questão do **ser alguém**. Em nossa sociedade, se não tem estudo e/ou trabalho, o indivíduo é **ninguém**. Essa concepção se configura claramente nas antíteses implícitas no discurso dos entrevistados sobre educação: “é o futuro, sem ela resta o imprevisto; é tudo, sem educação não temos nada; com educação tenho um lugar, sem educação darei ao vazio; é o digno, seu oposto é a vergonha”. Com maior força, os elementos simbólicos configuram metafinalidades da educação, que, como tais, englobam objetivos práticos dos jovens. Desse modo, quando os sujeitos utilizam tais elementos, quando dizem “educação é tudo”, dizem também: “quero concluir meus estudos, aprender uma profissão, ter um trabalho, poder levar uma vida digna, fazer o melhor por mim e minha família”. Considerando a extrapolação semântica e que **ser alguém** domina a dimensão simbólica, podemos reafirmar a centralidade deste elemento nas práticas e significações referentes à educação.

Um fator relevante, apresentado por 80% dos pesquisados, relaciona-se à visão do ProJovem Urbano como **oportunidade**, ou seja, como possibilidade de inclusão social. Os jovens utilizaram espontaneamente o termo oportunidade, e outros como *incentivo* ou *chance*, ao se referirem ao Programa. No decorrer das entrevistas, essas falas convergiram para os mesmos objetivos, ou seja, terminar os estudos e obter um trabalho, apresentados por todos os jovens em algum momento. Temos um indicativo das funções dos elementos periféricos **profissão e trabalho**.

A possibilidade de engendrar novas perspectivas ou melhoras de vida por meio da participação no Programa relaciona-se à apresentação deste como uma modalidade de ensino completa, formulada especialmente para o jovem, permitindo que conclua em tempo reduzido um nível de seus estudos, obtenha uma profissão e receba um auxílio financeiro. Essa questão relaciona-se às perdas sociais desses indivíduos e às respectivas tentativas de recuperação. De uma maneira geral (80%), as entrevistas foram perpassadas pela sensação de tempo perdido, vazio e desencaminhamento.

Nessa tentativa de elucidar relações entre componentes e práticas da representação social de educação, podemos delinear algumas compreensões. Os elementos **aprender/conhecimento** conformam uma dimensão cognitiva, relacionada aos processos de geração de conhecimento. Esses processos cognitivos aparecem nas práticas educacionais dos jovens entremeados às atividades didáticas e às relações com os professores. O elemento **ser alguém** corresponde a uma dimensão simbólica que indica posição social. Essa dimensão simbólica perpassa praticamente todo discurso dos jovens sobre educação, eles dizem “é o meu futuro, quero ser alguém na vida, não tenho nada porque não tenho educação”, etc.

Essas duas dimensões remetem a objetos mais concretos: oportunidade, profissão, trabalho. Podemos entender essa contiguidade



da seguinte forma: o aprendizado, como apropriação de conhecimentos, constitui-se em capital educacional; a idealização de **ser alguém** direciona e justifica as práticas educacionais. Com esse capital e essa idealização, o jovem entende, sob uma concepção ideológica, que tem mais oportunidade na vida, de modo a desenvolver uma profissão e obter um trabalho.

Os demais componentes da representação refletem outras dimensões que se afastam paulatinamente do centro, refletindo, todavia, o todo significativo que é a representação social. Tais ligações estão previstas na abordagem estrutural das representações sociais, a qual indica que o sistema central define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações, e que o sistema periférico permite uma integração das experiências cotidianas.

5 Considerações finais

Essa pesquisa apresentou ao mesmo tempo resultados esperados e surpreendentes. Os jovens pelos quais nos interessamos não estão apenas atrasados nos estudos, mas, se for possível pensar em níveis variados de margens sociais, eles estão bem aquém de garantir seu espaço de inclusão. Esses indivíduos não trabalham em loja, não são atendentes, não têm carteira assinada. Não desfrutam de uma vida mediana. Filhos de pobres com pouco ou nenhum estudo, pertencem a um mundo bem mais complexo; se as necessidades para seus pais eram simples, para eles são bem outras: querem um tênis, querem uma marca, querem prazer, querem um momento. Um rapaz de 17 anos deseja ter algum dinheiro para gastar; a menina de 16 anos que engravida espera os filhos crescerem para poder estudar. As situações são vividas, o tempo torna-se passado.

Não duvidamos que o ProJovem Urbano some para a integração desses sujeitos na escola. Contudo, esse modelo educacional, compactado ao máximo, é uma base precária, *uma porta*, como alguns sujeitos colocam. Não implica um divisor de águas. Não oportuniza, de fato, a transformação social desses sujeitos. Tem sua função, uma vez que se constitui numa medida para atender as necessidades mais prementes do seu público, mas dentro dos limites do que realmente é: um paliativo. Também não ousamos fazer prognósticos quanto aos sucessos dos jovens. O passo foi dado. O nosso coração segue com os deles.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13 – 32.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 73-92.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural em Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 30-53.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001 p. 155 –172.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 113 –121.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96584/lei-11129-05>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L11692.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 22 jun. 2010.



_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Guia de estudo: unidade formativa I**. 2. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 320 p.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem. **Manual do Educador: Orientações gerais**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007. 154 p.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado – PPI ProJovem Urbano**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008. 82 p. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/05_artigo_liza_camacho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. **Sesi**. [2005?]. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: Questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 115 – 159.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007. 80 p.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17- 44.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou Políticas Governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, p. 193-203, 2005. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/18-19/12kerbauy.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2005.

_____. Regularidades e transformações da prática no discurso docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 102-126, jan/abr. 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Regina Reys. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 253-281.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53- 73, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 47-72

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A representação social da economia brasileira antes e depois do “Plano Real”. In: MOREIRA, A.S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 49 – 112.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célida Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre). 144 p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20 – 45, Jul. /Dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SILVA, Angela Cardoso Ferreira. **Jovens e Políticas Públicas: Representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2011.



SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e educação não-formal. **Educação e realidade**, v. 33, n. 2, p. 83 – 98, jun. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Osmar Fávero et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16). p. 179-216.



Maria José Marques Silva

1 Introdução

O presente texto é resultante de uma investigação realizada acerca da Formação do educador do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), parte integrante das discussões feitas na minha dissertação¹. Apesar de não ser uma questão nova, a formação de educadores para a EJA tem se tornado uma questão central nas discussões atuais das práticas educativas, nos fóruns de debates, no desenvolvimento de reflexões das quais emerge a necessidade de o educador se profissionalizar, não apenas da EJA. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 10), “[...] essa profissão precisa de se dizer e se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

Considerando-se os diversos desafios para implantar o PROEJA, neste estudo, optamos por refletir sobre as questões referentes à formação do educador que atua no referido programa, tendo em vista que o desenvolvimento dessa modalidade de ensino requer uma formação específica para o atendimento dos sujeitos demandantes.

A referida investigação está intimamente ligada às atuais questões que envolvem o debate nacional acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nosso país e se constitui como uma das maiores preocupações evidenciadas nesse campo. Devido às especificidades dos demandantes, é exigida, também, uma formação específica do educador, com vistas a atender às particularidades dos que buscam retomar os seus estudos.

As inquietações suscitadas em nosso estudo estiveram relacionadas, principalmente, ao âmbito das políticas educacionais em curso e suas implicações para a formação e o exercício profissional da docência da educação profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA/PROEJA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos focalizando o seguinte problema: *Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam no PROEJA, no que se refere a sua formação?* Nesse sentido, o **objetivo**

1 SILVA, Maria José Marques. **A formação do educador do PROEJA no IFPB/ campus Cajazeiras**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB, João Pessoa, 2011.

geral se constituiu em analisar a formação dos professores do PROEJA no IFPB – campus Cajazeiras. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: **contextualizar a implantação do PROEJA no cenário nacional e no nosso contexto de pesquisa; traçar o perfil sociocultural dos professores participantes da pesquisa e identificar as dificuldades que eles vivenciam no que se refere a sua formação.**

Para esta investigação foi utilizado o delineamento de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Para Gonsalves (2003, p. 65), a pesquisa exploratória:

[...] se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa é também denominada ‘pesquisa de base’, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

No tocante à abordagem qualitativa, Oliveira (2007, p. 60) afirma:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade [...].

O universo pesquisado foi composto por todos os professores atuantes no Curso Técnico em Desenho de Construção Civil do IFPB/ *campus* Cajazeiras, num total de 11(onze) participantes.

O ponto de partida da investigação foi uma revisão bibliográfica de livros, artigos, documentos oficiais e revistas sobre o assunto relativo à formação do educador de adultos. Como técnicas de coleta de dados, empregamos as observações de campo, a entrevista semiestruturada, o questionário e os documentos oficiais que respaldam o PROEJA.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi necessário definir uma forma de trabalho e os recursos utilizados para esse fim. Assim, para o levantamento de dados, optamos pela utilização de um formulário sociocultural, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes envolvidos. Em seguida, realizamos uma entrevista individual, semiestruturada, com todos



os participantes, que foi registrada em equipamento de gravação digital, na tentativa de manter a fidelidade do texto.

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha prática profissional, como pedagoga e membro da equipe de elaboração do projeto pedagógico do referido programa no interior da instituição. Trata-se também da necessidade de buscar possíveis respostas para algumas inquietações no que tange às especificidades desses sujeitos que nos são colocadas, como profissionais da educação, frente aos novos desafios que se apresentam na Educação Profissional na modalidade EJA, integrada ao Ensino Médio.

As questões que envolvem a problemática da formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ocupado cada vez mais lugar de destaque no debate acadêmico. Trata-se dos impactos das diversas reformas educacionais em nosso país e, simultaneamente, a busca de uma especificidade para a formação desse educador. Nesse processo, a produção de conhecimentos que possam contribuir para instrumentalizar os educadores se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior no Brasil. A falta de especificidade na formação dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino tem sido identificada como uma das principais dificuldades das experiências educativas desenvolvidas. Há uma insuficiência de subsídios que tem dificultado a orientação da prática dos educadores de EJA frente às novas exigências educacionais, além da complexidade do campo em que se insere essa modalidade de ensino. Essa realidade aponta para a necessidade urgente de estudos e pesquisas voltados para essa finalidade.

A Educação de Jovens e Adultos, a cada ano que passa, vem ganhando respaldo no cenário nacional das políticas públicas, com a implantação de vários programas. Entre eles, o de Alfabetização Solidária (1997), do governo Fernando Henrique Cardoso, e o atual Programa Brasil Alfabetizado (2003), do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que visa ao aumento da escolarização dos jovens e adultos e, conseqüentemente, à sua inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, o governo brasileiro empreende outras iniciativas, em forma de projetos e programas, tais como: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); o Exame Nacional de Certificação por Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se constitui o foco de investigação desse estudo (BRASIL, 2009).

Os últimos dez anos se constituem um marco significativo de avanços no campo das normatizações jurídicas e legais bem como das

concepções que referenciam as atuais práticas e políticas no âmbito da EJA. Seu reconhecimento como modalidade de ensino, fixada na LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CP 11/2000 e na Resolução CNE/CP 01/2000, impulsiona a comunidade acadêmica e os movimentos sociais a repensarem a Educação de Jovens e Adultos e a refletirem sobre diversos temas ligados a essa modalidade de ensino, dentre estes, a formação de educadores. As atuais mudanças na oferta e na abrangência da EJA, através dos diversos programas governamentais em desenvolvimento, são acontecimentos que impelem e exigem uma responsabilidade mais efetiva das universidades brasileiras, no sentido de repensar a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Os debates e as produções acadêmicas na área de formação de professores de EJA, aos poucos, têm se tornado um fato notável. As perspectivas e os desafios presentes nos estudos sobre esse campo do saber e de investigação vêm se ampliando e perscrutando novas temáticas oriundas das contribuições dos Fóruns de EJA do Brasil, enquanto espaço de articulação e mobilização de diferentes segmentos da sociedade civil organizada envolvidos com essa modalidade de educação. Apresentamos a seguir os principais resultados de nossa pesquisa.

2 A formação dos educadores do PROEJA: falas dos sujeitos

Para o alcance dos objetivos propostos, foi necessário definir uma forma de trabalho e os recursos utilizados para esse fim. Assim, para o levantamento de dados, optamos pela utilização de um formulário sociocultural, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes envolvidos. Em seguida, realizamos uma entrevista individual, semiestruturada, com todos os participantes, que foi registrada em equipamento de gravação digital, na tentativa de manter a fidelidade do texto. Na transcrição dos dados, levamos em consideração as pausas e/ou hesitações e a entonação da voz, elementos que completam e/ou revelam a percepção desses sujeitos. Destacamos aqui a importância de se analisar o não dito.

A princípio, foi combinado com cada um a disponibilidade de horários, o que nos permitiu avaliar a vontade de colaborar pela forma como se colocaram à disposição e não demonstraram nenhuma forma de resistência em participar da pesquisa, mesmo sabendo que o foco seria a sua formação, o que, possivelmente, poderia evidenciar alguns aspectos de suas práticas pedagógicas que refletem diretamente a sua formação.

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos pesquisados, aplicamos um formulário sociocultural para o levantamento dos seguintes dados: gênero, idade, titulação, graduação, vínculo funcional, entre outros.



Acreditamos que esses elementos têm impactos diretamente na atuação dos professores.

O referido formulário foi respondido pelos onze docentes e, a partir dos dados apresentados, constatamos a predominância do sexo masculino (73%), seguido do sexo feminino (27%). Esses dados refletem uma equivalência do quadro geral dos docentes do IFPB/Campus de Cajazeiras, que tem um total de 57 docentes - 38 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Em relação à idade, constatamos que a maioria se encontra na faixa etária entre 20 e 30 anos (46%), seguido de 27%, entre 41 e 50 anos, 18%, entre 51 e 60 anos, e 9%, entre 31 e 40 anos. Outro aspecto que registramos foi que os professores da EJA, no IFPB, são jovens entre 20 e 30 anos, a maioria iniciante no exercício da docência.

Quanto à titulação, a maioria dos docentes pesquisados é especialista (55%), 36% são mestres, e apenas 9% são graduados.

No que diz respeito ao tipo de graduação, 73% dos docentes são bacharéis, e 27%, licenciados. Cabe destacar que mesmo os licenciados não têm uma preparação específica para trabalhar no PROEJA.

Quanto à distinção entre Licenciatura e Bacharelado, Rosa (2003, p. 166) assevera:

A separação entre Bacharelado e Licenciatura tem como pressuposto que o primeiro forma o pesquisador, compreendido como produtor do conhecimento, e o segundo forma o professor, entendido como aquele que apenas reproduz os conhecimentos. Sob esse prisma, o docente não precisa desenvolver a atitude investigativa, pois o que é visto como sua competência específica é assimilar os conhecimentos produzidos por outros e repassá-los de modo acessível.

A autora afirma que, com essa relação hierárquica, perde-se a unidade entre teoria e prática.

Atualmente, está sendo criado o Núcleo de Pesquisa, mas ainda há muito que se fazer para o desenvolvimento do professor pesquisador nessa instituição. Assim, como diz Giroux (1997, p. 162), “[...] podemos começar a repensar e reformular as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.”

Nesse sentido, os estudos de Pimenta (2002) evidenciam uma pesquisa teórica e empírica realizada pela autora, que subsidia a proposta

de se superar a identidade necessária aos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

Ao analisar o tempo de experiência dos professores na EJA, constatamos que eles têm pouca experiência de trabalho nessa modalidade de ensino, ou seja, de 1 a 3 anos. Os 37% dos docentes encontram-se na primeira experiência, entre esses, no primeiro emprego. Os demais correspondem ao tempo em que o IFPB implantou o PROEJA, o que significa que o tempo de experiência com a EJA é uma novidade para todos.

Em relação ao vínculo com a instituição, obtivemos os seguintes resultados: 46% dos docentes são efetivos, 45% são substitutos, e 9%, cedidos pela Secretaria Municipal de Cajazeiras, devido ao fato de que o Programa funciona em convênio com a Prefeitura do Município. Pode-se ainda constatar que o índice de professores substitutos é muito significativo (45%), considerando-se que o curso tem duração de três anos e mais 300 horas de estágio, e o tempo máximo do contrato do professor substituto é de dois anos. Esse dado merece atenção, pois a rotatividade de professores exige do alunado uma readaptação aos novos docentes, e isso poderá incidir também na descontinuidade de algumas propostas na implantação do Programa.

Quanto ao município onde os professores residem, os dados da pesquisa revelaram que apenas 36% residem em Cajazeiras, local onde trabalham. A maioria dos professores (64%) reside em outros municípios.

Após a coleta dos dados referentes ao perfil sociocultural dos participantes da investigação, definimos com eles as datas, os horários e os locais para a realização da entrevista. Quase todas foram feitas na sala de reunião do gabinete do diretor; outras, na sala de estudo dos entrevistados e foram gravadas com a concordância dos participantes. Explicamos que assim procedíamos para facilitar a conversação, pois, se fôssemos tomar notas, estaríamos constantemente interrompendo o fluxo das ideias. Explicamos, também, que ninguém mais teria acesso às gravações e que, portanto, poderiam falar sem constrangimento, numa conversa entre colegas.

Antes de iniciar as entrevistas, entregamos a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do qual nos comprometíamos em resguardar a privacidade dos dados e em preservar a identidade dos envolvidos, de quem solicitamos autorização para utilizar os dados coletados nas entrevistas de forma integral ou em parte, sem restrições de prazos e limites de citações.

Nos momentos iniciais da entrevista, em geral, os professores mostravam-se um pouco tensos e suas respostas eram lacônicas. Entretanto, no decorrer do trabalho, foram se sentindo à vontade. De acordo com o planejamento inicial, seriam utilizados de 20 a 30 minutos para cada



entrevista, para não ocupar demasiadamente o tempo dos professores. Não obstante, pelo interesse demonstrado na manifestação de suas opiniões, poucas entrevistas se restringiram ao período planejado, apenas, em dois casos, a conversa foi demasiadamente curta, menos de 10 minutos.

Quando encerrávamos a entrevista, ouvíamos a gravação por completo, para conferir se havia problemas técnicos. Depois, escritas à mão, de forma rápida, foram feitas as transcrições e, em seguida, digitadas, para a obtenção de um material mais organizado, com uma margem que permitisse anotar as interpretações decorrentes das sucessivas leituras.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, quando nos referimos a eles durante a análise de suas falas, decidimos por chamá-los de P1; P2, e assim sucessivamente.

Quando indagados se escolheram trabalhar no PROEJA, 36% dos entrevistados responderam que sim, e 64%, que não. Em geral, os professores recém-contratados não escolhem em que curso atuar, contudo, acabam se adaptando a eles. Isso também ocorre com aqueles professores que são únicos na instituição em dada disciplina e, portanto, não têm mesmo como escolher.

Quando perguntamos como se sentem trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, as respostas dos professores foram unânimes em afirmar que gostam de trabalhar no PROEJA. No entanto, consideram que é uma educação diferenciada, muito difícil de trabalhar com os sujeitos da EJA e que exige muita dedicação, como mostram estas falas:

1 - É difícil, muito difícil para mim porque tenho uma experiência maior com alunos do Ensino Médio, Fundamental e, de repente eu me deparo com alunos que passaram 20 (vinte) anos ausentes de uma sala de aula e que trazem muitas dificuldades, problemas do dia a dia deles, do cotidiano [...]. (P.2);

2 - É uma educação um pouco diferenciada em relação às demais turmas, exige mais dedicação em relação ao planejamento e em relação à atenção que tem que se dar a turma,... É um acompanhamento a cada aluno [...] (P. 3).

3 - [...] o público é mais receptivo do que o estudante do regular, mas por outro lado é muito difícil passar um conteúdo para eles. (P. 9).

4 - Acho bom, sempre gostei de trabalhar com o pessoal mais idoso, embora [...] muito trabalho tem que ter muita dedicação (P. 11).

Vemos, nessa sequência discursiva, que os professores enfatizaram algumas das dificuldades de trabalhar com os sujeitos da EJA. Eles percebem que se trata de uma educação diferenciada, um público específico, mas não estão bem preparados para lidar com a situação.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Moura e Pinheiro (2009, p. 98) aponta que:

vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, que vinculam a entrada do público EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Diante dos diversos aspectos mencionados por esses autores, todos considerados relevantes, destacamos a questão da formação dos docentes, ponto central deste estudo, e o reconhecimento da falta de experiência para trabalhar com esses alunos, evidenciado nas falas dos entrevistados, que destacam a necessidade de um planejamento e uma metodologia diferenciados.

Numa perspectiva mais ampla, Libâneo (2008) discute vários estudos acerca da formação de professores, entre os quais, destaca os estudos realizados por Pimenta (2000) , em que eles abordam as ideias de Donald Schön, enfatizando a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores e da cultura interna das escolas como comunidades críticas de aprendizagens. Porém, esses autores citados por Libâneo (2008) fornecem novos elementos sobre a reflexividade e para além dela, quando propõem a pesquisa colaborativa e a apontam como um dos caminhos para os professores.

Outro estudo desenvolvido por Pereira (2007, p. 268) discute a relação entre a formação de educadores voltada para transformação social e a EJA e considera que: “[...] a ênfase que se pretende dar à ‘transformação social’



difere conceitualmente e politicamente da ênfase que vem sendo dada, em alguns programas de educação no Brasil, à ‘inclusão social’”.

Para esse autor, a concretização desse projeto de formação de educadores para a transformação social - a pesquisa (e o estudo), principalmente, a pesquisa-ação, é um elemento essencial. No entanto, ressalta que essa atividade investigativa não deve estar dissociada da militância.

Pereira (2007, p. 270) acrescenta, ainda, que “[...] temos um terreno bastante fértil na educação de pessoas jovens e adultas para desenvolvermos projetos ousados de formação de educadores para transformação social”.

Continuando a entrevista, perguntando aos docentes como se sentiam trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, outras respostas foram dadas:

5- Eu gosto [...] eu sinto que aqueles que têm mais idade são mais responsáveis, são muito bons, carinhosos e humildes. (P.1).

6 - Sinto-me realizado saio da sala de aula, bastante feliz, eles tem uma afinidade muito grande, gostam das aulas, dos debates [...] (P.6)

7- É uma coisa que me gratifica bastante porque são pessoas humildes e vem para aqui com o intuito de aprender mesmo. (P10).

Constata-se que os alunos da EJA são mais receptivos, e na construção do conhecimento científico, parece-nos que o diálogo assume uma importância mais considerável. São jovens e adultos, diferentes dos alunos do ensino regular. Eles apresentam mais experiência, pois “[...] muitos deles são trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]”. (BRASIL, 2000a, p. 58-59).

Sob nosso ponto de vista, não é apenas o fato de serem humildes que tornam muitos desses alunos mais responsáveis e com o intuito de aprender mais. Provavelmente, desejam recuperar o tempo em que passaram distante dos bancos escolares, e hoje, pela própria exigência da vida cotidiana, como trabalhadores conscientes do valor da educação para a vida contemporânea.

Em seus depoimentos, esses professores demonstraram afinidade com a turma do PROEJA e afetividade com os alunos. Isso nos lembra Freire

(1999, p. 162 - 165), quando diz que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em processo permanente de busca. [...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, [...] tampouco jamais compreendi a prática educativa que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Entendemos, por um lado, que essas características específicas dos alunos da EJA devem ser consideradas como um ponto de partida para reconfigurar esse campo de estudo e de formação de professores, tendo em vista que “[...] conceber os alunos da EJA na totalidade de suas existências pressupõe concebê-los como pessoas que carregam marcas de seu pertencimento de classe” (GIOVANETTI, 2007, p. 247).

Por outro lado, em alguns depoimentos, percebemos certa resistência dos professores em relação ao PROEJA. Em suas falas e expressões faciais, eles expressavam desestímulo, evidenciando a falta de formação específica e comentaram que se sentem despreparados.

Entendemos que as características específicas dos alunos da EJA devem ser consideradas como um ponto de partida para reconfigurar esse campo de estudo e de formação de professores, tendo em vista que “[...] conceber os alunos da EJA na totalidade de suas existências pressupõe concebê-los como pessoas que carregam marcas de seu pertencimento de classe” (GIOVANETTI, 2007, p. 247)

No contexto do Nordeste, em relação às contribuições dos estudos realizados no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, há pontos que convergem para o que vem ocorrendo também na Paraíba, principalmente, no que se refere ao PROEJA no IFPB/ *campus* Cajazeiras, quando os autores afirmam:

[...] a falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que atuam nessa esfera educacional e de fóruns de discussão das experiências curriculares são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do PROEJA. (MOURA e PINHEIRO, 2009, p.99).



Por outro lado, consideramos positivas as ações que vêm sendo desenvolvidas pela SETEC/MEC em relação aos cursos de especialização voltados para formar profissionais para atuarem no PROEJA, e a ação decorrente do Edital PROEJA - CAPES/SETEC nº. 03/2006, que tem como objetivo realizar projetos de pesquisa, principalmente através de consórcios entre universidades federais e outras instituições de ensino superior, inclusive a rede federal de educação profissional. Isso também vem acontecendo em diversas instituições, embora não se tenha ainda um estudo aprofundado dos seus resultados.

Destacamos que mesmo admitindo que haja dificuldades na implementação do Programa, os professores demonstraram indícios, até pela própria expressão em responder à questão, de que concebem o PROEJA como um Programa voltado para a promoção da cidadania, uma oportunidade para a reinserção das pessoas no sistema escolar e um avanço:

8 - É um pouco complexo falar sobre o PROEJA no IFPB, (demonstrando certa precaução)[...] é uma experiência nova. Eu acho que a educação ela deve ser voltada para a promoção da cidadania. Eu sou a favor de tudo que venha promover o cidadão, acho que o PROEJA é um programa que está voltado para esse aspecto e apesar dos percalços, ele é importante. (P5).

Na sequência das falas, passamos agora a destacar outro tipo de dificuldade – a de o professor planejar suas aulas.

Quando indagados sobre o tempo que dedicam ao planejamento das aulas, a maioria dos professores respondeu que dedica de três a quatro horas por semana para o planejamento das aulas, incluindo, o preparo do material didático. Outros afirmaram que a dedicação é proporcional também ao número de aulas, visto que não atuam apenas no PROEJA.

Quando perguntamos quais os materiais didáticos e técnicas de ensino utilizados em suas aulas, obtivemos os seguintes resultados: a maioria dos professores, em torno de 80%, afirmou que utiliza apostilas, revistas, livros didáticos, aulas expositivas, debates e textos didáticos. Um deles relatou que adapta algumas técnicas aplicadas no ensino regular e enfatizou a falta de capacitação como uma das justificativas para tal procedimento, conforme mostra este trecho:

9 - Falar de material didático acredito que para o PROEJA, está ligado ao que está faltando que é uma capacitação para que a gente pudesse realmente ter

esse material disponível, até mesmo confeccionar. Então muito do que eu utilizo são materiais utilizados no curso regular. [...] eu tenho buscado fazer isso: algumas técnicas do Integrado, algumas experiências eu tento reduzir um pouco para que chegue ao resultado e tento aplicar no PROEJA. (P. 7).

Os relatos revelam que a questão do material didático para o PROEJA se configura como um ponto nevrálgico, no que diz respeito a um dos aspectos que merecem atenção na formação de professores de EJA para atuar na educação profissional.

Transcrevemos um fragmento do relato de outro professor, que também nos chamou a atenção, em relação ao material didático:

10 - Eu utilizo apostilas, e mais material visual como: data show, até mesmo porque para eles uma imagem vale mais do que mil palavras. (P10).

Nesse trecho, o professor evidenciou o poder da imagem quando afirma “que uma imagem vale mais do que mil palavras”. Freire (1998) concebe que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

Atualmente o impacto das tecnologias da informação e da comunicação e, nessa relação, o poder da imagem, dos símbolos, da mídia, num contexto de uma globalização perversa que produz o consumidor, não favorece uma leitura crítica da realidade.

Quando indagamos aos professores como veem o PROEJA no IFPB/*campus* Cajazeiras, obtivemos depoimentos que evidenciaram a falta de apoio e de formação docente para o desenvolvimento do Programa:

11 - O PROEJA ainda tem muito que amadurecer, eu mesmo também tenho muito que amadurecer. (P. 6).

12 - Eu vejo o PROEJA no IFPB, principalmente, desconectado com a realidade. Eu acredito que a proposta em si do governo de dar oportunidade aqueles que não “tiveram” (entre aspas) antes,



precisava oferecer uma melhor estrutura para receber esses alunos [...]. (P. 7).

13 - [...] eu fico me perguntando: Qual é o sentido de ter o PROEJA, se o PROEJA funciona de forma tão decadente? Se já começa fraco? Parece que não tem nenhum plano pedagógico de orientação. (P.5)

14 - [...] nós, professores não temos nem o direito de parar esse pessoal, eles tem que estudar claro! Mas acredito que nós professores deveria ser treinados, tá entendendo? Ter uma espécie de treinamento antes, no início das aulas, alguma coisa que ajudasse mais, até mais os professores e não a turma. (P. 3).

Podemos constatar que a principal dificuldade enfrentada pelos professores consiste na falta de formação específica para atuarem no PROEJA e a falta de conhecimentos sobre o próprio programa. Muitos professores recém-aprovados em concursos públicos começam a atuar no PROEJA, sem preparação prévia ou simultânea.

Quando perguntamos aos professores se os recursos utilizados nas aulas facilitavam a aprendizagem dos alunos, dez deles responderam que sim, e um se expressou da seguinte forma:

15 - No começo eu achava que sim. Hoje eu acho que não, mas eu tento facilitar e aí mais uma vez eu bato na questão do treinamento do professor, acho que não vão ser os recursos que vai fazer a aula ser boa ou má eu acredito que é... O professor pode atuar como facilitador independente do recurso. [...] Noto também que os alunos do PROEJA estão melhorando muito na questão do aprendizado. No começo, eu encontrava dificuldade maior. Hoje em dia até mesmo com o conhecimento que eu tenho com eles, a questão da afetividade, eu conheço ali a realidade do cara. [...] a gente vai vendo as particularidades da turma e querendo ou não existe um pouco de dificuldade, mas a gente já vai treinando e hoje em dia eles estão bem melhores do que antes. (P. 3).

Como vemos, a questão do “treinamento” é evidenciada mais uma vez no relato do P3, no entanto, podemos perceber que o referido professor demonstra também que reflete sobre sua prática, quando diz:

16 - No começo eu encontrava dificuldade maior, hoje em dia até mesmo o conhecimento que eu tenho com eles, a questão da afetividade... (P. 3)

Para esse professor, o material didático não basta por si só, pois está aliado à própria prática pedagógica. Nesse relato, evidencia-se, ainda, uma aprendizagem docente, através da própria prática, quando o professor aborda a questão da afetividade aliando, indiretamente, a facilidade de lidar com a turma à questão da aprendizagem dos alunos.

Isso nos lembra estas palavras de Freire (1999, p. 160):

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente admitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. [...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver justa alegria de viver, que assumida plenamente, não me permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser gostoso e amargo.

Em relação à pergunta sobre se os alunos apresentam dificuldades para aprender os conteúdos, quais essas dificuldades e a que atribuíam, todos os professores responderam que eles apresentam muitas dificuldades, as quais são atribuídas a fatores como a **falta de base** dos alunos, principalmente, em se tratando de cálculos referentes à Física e à Matemática, e que sentem dificuldades até mesmo nas quatro operações, e o tempo que passaram distante do contexto escolar (resposta da maioria dos pesquisados)

Por último, perguntamos aos professores se, durante as aulas, eles costumavam considerar os conhecimentos prévios dos alunos e de que forma esses conhecimentos eram considerados. Nesse aspecto, alguns dos entrevistados pareciam não entender bem a questão, demonstrando certa timidez em respondê-la. Outros demonstraram que entendiam e que consideravam esses conhecimentos, como mostram as falas a seguir:



17 - Costumo considerar os conhecimentos prévios dos alunos. [...] É... A gente procura contextualizar os conhecimentos que estão sendo discutidos com aquilo que eles vivenciam no cotidiano ou com aquilo que eles já aplicam na vida diária. A gente procura sempre relacionar, o que às vezes não é fácil porque nós sabemos que os conhecimentos científicos têm algumas conotações diferentes dos conhecimentos que são vivenciados no senso comum. Mas quando isso se torna possível é muito importante para que o aluno sedimente o conhecimento que vai adquirir em sala de aula. (P. 5)

18 - Demais. Eles têm conhecimentos que ajudam muito, principalmente, na parte de debates. Aí é que a gente percebe essa leitura de mundo que eles têm. [...] Eu trabalho muito com eles debate oral. Quando falo para fazerem um trabalho escrito, eles ficam mais tímidos, vejo que preferem e demonstram mais facilidade com a oralidade. Eu acabo aprendendo com eles com os conhecimentos prévios. (P. 6).

Entendemos que os conhecimentos oriundos das vivências dos alunos consistem num **ponto de partida** para a sistematização dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, os estudos de Simões e Eiterer (2007, p. 173) apontam:

Esse foco no aluno vem acompanhado de uma tendência a supervalorizar os conhecimentos que ele já traz, de modo que, na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais. O que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada.

Assim, para considerar os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso problematizá-los, mobilizá-los como forma de valorizar sua cultura e sua vivência. Contudo, isso exige do educador um preparo para ir além e contribuir para a soma de outros conhecimentos mais elaborados, sistematizados.

Nessa perspectiva, Freire (1999, p. 90) afirma:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político - pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.

Desse modo, o caráter específico da EJA requer um tratamento pedagógico e metodológico coerente com a diversidade dos sujeitos que buscam a continuação de seus estudos, conseqüentemente, exige uma formação docente adequada para esse fim. Nesse sentido, o Parecer n.11/2000 (BRASIL, 2000, p. 99) destaca:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a esses estudantes.

3 Algumas considerações

Tomando como base as reflexões feitas durante esta investigação, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma história densa e tensa, isso se deve às diversas lutas marcadas pelos conflitos existentes numa sociedade de classe com interesses antagônicos.

Nos últimos anos, a EJA vem melhorando significativamente no que diz respeito ao atendimento dos jovens e adultos, através dos diversos programas implementados pelo governo federal. Essas mudanças ocorrem em um contexto mundial de transformações nos sistemas produtivos e político, as quais colocam novos desafios no que se refere à materialização dos direitos dos jovens e adultos à educação e exigem uma nova reconfiguração do campo da EJA.



No contexto desafiador da implementação do PROEJA, podemos reafirmar que o programa é uma experiência nova no IFPB, visto que se trata de uma modalidade de ensino, cujas especificidades são expressas tanto no Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, quanto no Documento-base do PROEJA.

A partir do estudo realizado, constatamos que entre fragilidades e potencialidades evidenciadas na implementação do referido programa no cenário nacional, podemos considerá-lo como um avanço na história da EJA na educação brasileira e, como consequência, também, na nossa instituição.

De acordo com os dados coletados sobre os professores que atuam no PROEJA no IFPB/ Campus/Cajazeiras, concluímos que sua atuação no desenvolvimento desse programa tem se configurado como um esforço considerável, visto que eles têm aprendido com a própria prática.

Por outro lado, os estudos realizados apontaram para uma necessidade urgente e emergente de se promover uma educação continuada para todos os envolvidos nesse processo.

Com relação aos materiais didáticos, podemos considerar que essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, pois se constatou que há “adaptação” dos materiais utilizados no Ensino Médio integrado regular para o PROEJA que tem se tornado uma prática constante.

Contudo, entendemos que o PROEJA não veio de “cima para baixo”, como muitos o compreendem, pois essa é uma luta histórica pelo direito a educação. No entanto, presume-se que as instituições não estavam preparadas para receber essa camada da sociedade desfavorecida econômica, social e culturalmente, fruto das desigualdades sociais.

Cabe ressaltar que os desafios políticos, pedagógicos e operacionais, inerentes à consolidação desse programa, não impossibilitam a sua oferta nas instituições federais, mas requerem um posicionamento político e institucional no âmbito de seu projeto político-pedagógico e no que diz respeito a um desenho curricular de intervenção social condizente com as necessidades dessa população, bem como uma adequada formação continuada de todos os envolvidos.

Essas são as nossas contribuições, que surgem para se somar a outros estudos que abordam essa temática, com o propósito de melhorar as práticas no PROEJA e fortalecer a necessidade de torná-lo, de fato, política pública democrática, sobretudo, que seja uma formação que favoreça o surgimento de indivíduos ativos e participativos na sociedade, em todos os seus espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº. 11 de 10 de maio de 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE/CEB nº. 1** de 05 de Julho de 2000b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/ INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008, Políticas, Programas e Ações do Governo Federal: V. 2, Modalidades de Ensino**, Brasília/INEP, 2009. Disponível em < <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2009.

CAPES. Edital PROEJA - CAPES/SETEC nº. 03/2006, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proeja>>. Acesso em: 12 jun.. 2011.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo; Cortez, 1998. 80 p.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI; Maria Amélia G. Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 243-254.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução; Daniel Bueno- Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Alínea, 2003.



LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 50 – 68.

MOURA, Dante Henrique e PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no Ensino Médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, p. 91-108, nov.2009. Disponível em: <[www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos%7B7D9C9F4C-9910-44B3-A32B-0602BD04A669%7D_miolo_em_aberto_82_site\[1\].pdf...](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos%7B7D9C9F4C-9910-44B3-A32B-0602BD04A669%7D_miolo_em_aberto_82_site[1].pdf...)> Acesso em: 02 de maio. 2010.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora 1992.

OLIVEIRA, Maia Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 285-287.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação: ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Abrantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de educadores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP& A. XI ENDIPE, 2003. p. 62 – 79.

SILVA, Maria José Marques. **A formação do educador do PROEJA no IFPB/campus Cajazeiras**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB, João Pessoa, 2011.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 169-184.

TELES, Jorge Luiz; CASTRO, Mônica de; CARNEIRO, Mariano (Orgs.). **Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros** / Brasília: SECAD/ MEC, 2006. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154575por.pdf> >. Acesso em: 03 de agosto de 2009.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DOCENTES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lucrécia Teresa da Silva Gonçalves

1 Introdução

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem, seu significado, bem como as práticas que a envolvem é uma tarefa complexa e desafiadora. As discussões concernentes à avaliação da aprendizagem estão presentes de modo recorrente, no campo educacional, principalmente pelos teóricos que criticam as práticas excludentes e classificatórias que sombreiam a escola e sua função social.

O cerne de nossa pesquisa de mestrado é contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) do *campus* Cajazeiras, mediante a análise das representações sociais dos docentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) acerca da avaliação da aprendizagem que desenvolvem. Este estudo objetivou desvendar ações no que se refere às práticas avaliativas, suas repercussões e implicações, considerando também o aspecto inclusivo do Programa e a especificidade do grupo, em virtude de ser um público diferenciado em relação à faixa etária, à experiência de vida e às necessidades de aprendizagens. Para tanto, apoiamos-nos na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici e colaboradores, que nos forneceu elementos indispensáveis à compreensão da rede de significados construídos pelos sujeitos, conduzindo o seu fazer cotidiano.

Compreendemos as representações sociais como uma construção social, fenômeno dinâmico que pode se transformar cotidianamente, justificando os comportamentos das pessoas e sua forma de se relacionar com o mundo. Para Minayo (2002, p. 108) as “representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam” cuja análise pode e deve ser baseada na compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Para oportunizar a emergência dos significados e sentidos da avaliação para os docentes em foco, priorizou-se neste estudo a abordagem qualitativa, considerada fundamental para o alcance dos objetivos propostos. A estratégia de pesquisa adotada foi inspirada no estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2008).

Partindo do pressuposto que criamos representações sociais com a finalidade de nos ajustar e compreender o mundo ao qual pertencemos, dominando-o nos planos físico e intelectual, influenciando e sendo influenciado pelos outros sujeitos que compõem nosso universo social, tais representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e a posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

A pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro foi destinado à revisão bibliográfica, buscando a aproximação com o nosso objeto de estudo. Posteriormente, a etapa empírica foi composta de observação, análise de dados institucionais dos docentes para compor sua caracterização, conversas informais pelo contato direto e cotidiano com os sujeitos da pesquisa e aplicação de um roteiro de entrevista que nos permitiu complementar o perfil dos entrevistados. O acesso às representações da avaliação da aprendizagem se deu através do uso da técnica de grupo focal que, segundo Gatti (2005), nos permite compreender melhor a complexidade das ações do cotidiano.

Para a análise do *corpus* discursivo, formado a partir do uso da técnica do grupo focal, adotou-se a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) e Franco (2003), tendo em vista o agrupamento dos sentidos social e simbólico que se manifestam através das representações sociais, envolvendo sua multidimensionalidade.

O referencial teórico sobre a avaliação da aprendizagem, que embasa essa análise, ancora-se nos pressupostos de Hoffmann (1991; 2009), Luckesi (1998), Esteban (2002; 2008), Demo (2002; 2006), Rabelo (2003) e outros autores, objetivando contextualizar, refletir e discutir posturas avaliativas. Para fundamentar as reflexões acerca das representações sociais, utilizamos o referencial teórico das representações sociais de Moscovici (1978) e colaboradores.

Ao abordarmos a educação como direito e as especificidade da Educação de Jovens Adultos, fizemos uso de documentos cujas prerrogativas se fazem presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, nos Decretos-Lei nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, no Documento Base (2007) e em teóricos como Ciavatta (2005), Moura (2006) e Machado (2006).

2 Caracterização dos sujeitos

O *lócus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Cajazeiras, envolvendo catorze docentes do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na



Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, atuantes no primeiro e segundo módulos realizados durante o ano de 2009. Destes docentes, treze integram o quadro de servidores do IFPB e um atuava na forma de cooperação técnica, cedido pela Secretaria Municipal de Educação.

Com o intuito de conhecer mais profundamente os sujeitos participantes da pesquisa e poder traçar um perfil que nos auxilie na compreensão de suas representações, fizemos uso de um roteiro de entrevista associado a dados obtidos na análise documental e nas reuniões pedagógicas. Por meio destes instrumentos, observamos que 57% dos docentes possuem formação pedagógica, enquanto 43% se dividem entre engenheiros, arquitetos e bacharéis. Os sujeitos são em sua maioria homens, jovens em torno dos 30 anos de idade, dos quais 43% escolheram a docência como uma oportunidade de emprego que, inicialmente, lhe foi apresentada, sem levar em conta se possuíam identificação com essa prática, ou mesmo se seria a carreira profissional escolhida em outra circunstância da vida. Em relação ao tempo de trabalho com a docência, 28% dos sujeitos atuam há menos de um ano, 36% se situam na faixa de um a cinco anos de trabalho e, por fim, 36% estão há mais de dez anos na prática docente, contudo salientamos que para a maioria do grupo essa foi a primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos. No que tange à relação que os docentes mantêm com seus educandos, 50% disseram se relacionar de forma boa, apesar de sentirem dificuldades no início do período, aprenderam com a turma o ritmo para desenvolver o seu trabalho. Entre os demais, cerca de um terço define como ótima a relação com os estudantes, e o restante, cerca de 20%, a define como amigável, destacando-se a liberdade de expressão da turma como fator determinante para a construção dessa relação. A análise concernente à formação acadêmica dos docentes revelou que 78% possuem curso de pós-graduação, o que denota uma preocupação com a atualização da sua formação profissional. Apenas 40% dos sujeitos são licenciados, apesar de 71% deles possuírem experiência profissional no exercício da docência há mais de dois anos.

3 A avaliação da aprendizagem e a Teoria das Representações Sociais (TRS)

O percurso pelo campo da avaliação requer, de início, o reconhecimento de sua complexidade e da heterogeneidade de influências advindas da inferência das diversas ciências do conhecimento e da sociedade. Alguns estudos concernentes à avaliação da aprendizagem, como os de Sousa (1998), Luckesi (1998), Esteban (2002), por exemplo, têm se desenvolvido com o objetivo de desvendar as suas nuances, os seus

entraves e as possibilidades de se consolidar como parte constituinte e, por essa razão, inseparável dos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos críticos, os quais concebem a avaliação como componente dos processos pedagógicos, que auxiliam a aprendizagem do discente, pautam-se nas críticas a uma concepção restrita a técnicas, prescrições e classificações, e refletem a forma como a avaliação é compreendida e exercida nas escolas, defendendo um paradigma de avaliação construído no diálogo, na reflexão sobre a ação e na interação dos sujeitos. Nessa busca por uma avaliação mais humana, o fazer pedagógico é “avaliado” à procura de respostas e caminhos que apontem para processos avaliativos mais justos, transparentes, que realmente tenham o objetivo de “garantir que o aluno aprenda”, como bem diz Demo (2006), subsidiando o ensino e a aprendizagem, de modo a atender aos desafios para os quais a escola, constantemente, vem sendo convidada a apresentar soluções; considerando a relação estabelecida entre escola e sociedade, na qual a influência de questões econômicas e sociais é latente, e envolvem ideologias, costumes, crenças e representações sociais estabelecidas historicamente pela humanidade.

A avaliação da aprendizagem, como componente do processo pedagógico e fenômeno relevante para um determinado grupo social, situa-se no centro das discussões no âmbito educacional, e constitui-se aqui em objeto de estudo à luz da Teoria das Representações Sociais, uma vez que o entendimento a respeito da avaliação é fator preponderante nas ações que a envolvem, repercutindo positiva ou negativamente nos sujeitos que dela participam. Ao escolher um instrumento para avaliar, o docente já aponta suas prioridades, advindas de seus conceitos, crenças e valores.

Os estudos que refletem sobre a avaliação da aprendizagem e denunciam as práticas avaliativas discriminatórias, classificatórias e excludentes vêm ganhando maior visibilidade na medida em que apontam uma concepção transformadora de avaliação, que considera o discente ativo e utiliza o diálogo na condução do processo pedagógico, embasada na democracia e no sujeito como agente histórico-social. Esses estudos trazem à tona uma avaliação da aprendizagem não mais reduzida ao julgamento e estabelecimento de instrumentos eficientes, mas aponta para a discussão das suas dimensões culturais, socioeconômicas, políticas e filosóficas.

Essa reflexão é acentuada na década de 1990, em decorrência da preocupação dos teóricos em fazer uso das teorias críticas desenvolvidas nas décadas anteriores, com o escopo de compreender o desenvolvimento do discente como ser humano, considerando os aspectos sociais, afetivos, motivacionais e não apenas os cognitivos. Aliada ainda à realização de um trabalho que objetiva diminuir as desigualdades sociais estabelecidas dentro e fora da escola, visando à sua superação, enfocando que os



aspectos qualitativos são evidenciados em detrimento dos quantitativos, outrora tão marcantes na visão positivista. Outros componentes começam a ser observados para garantir a qualidade nos processos pedagógicos. As condições de trabalho do docente, sua formação, organização do currículo, estrutura física da escola, entre outros elementos, por vezes, não enfatizados no passado. As teorias da educação e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem alicerçada numa perspectiva qualitativa, recebem subsídios que se ancoram em diversas ciências, a exemplo da Sociologia, Psicologia e da Pedagogia.

É recorrente na literatura sobre este tema, a indicação da necessidade de uma avaliação que priorize a aprendizagem e a participação do discente como sujeito do processo pedagógico. Em uma perspectiva construtivista da avaliação, a qualidade do ensino deve ser analisada, de acordo com Hoffmann (2009), na insistência de buscar o desenvolvimento máximo dos discentes, que ocorre na sua interação com o meio, cabendo à escola o importante papel de possibilitar oportunidades desafiadoras para a construção do conhecimento. Nesse trajeto, o papel do docente como mediador do processo pedagógico é fundamental para o desenvolvimento do discente.

Inferimos que compete ao docente um papel determinante nesse processo, o de mediador/facilitador que está aberto ao diálogo e às diversidades de experiências em sala de aula, permitindo que a construção do conhecimento esteja conectada às situações vividas pelos próprios aprendizes, trazendo, sempre que possível, para a sala de aula, o pluralismo da vida social, reconhecendo no sujeito que aprende a inseparável relação entre o ato de conhecer e o produto do conhecimento, seu cotidiano e interações sociais, de modo que a avaliação da aprendizagem se consolide como prática investigativa mais inclusiva.

Outro ponto relevante, segundo Silva (2001), no que concerne à avaliação da aprendizagem, em uma abordagem que priorize o diálogo, a qualidade e a inclusão, partindo de uma vertente psicológica, diz respeito à disposição de acolher do avaliador. Voltamo-nos, inicialmente ao avaliador, pois ele é o sujeito que irá avaliar ou que se reportará a objetos, ações ou a outro sujeito que será avaliado. Entendemos que essa disposição de acolher não está ligada ao fato de aceitarmos as situações de aprendizagem de forma acrítica, mas no fato de aceitarmos o discente como ele é, com suas dúvidas e incertezas, fazendo dos erros maneiras de repensar o processo de ensino, redefinindo caminhos e buscando novas alternativas. Esses são aspectos importantes para se pensar o processo pedagógico, na medida em que o sentido da prática avaliativa deverá consistir na reflexão sobre e para a ação (ESTEBAN, 2002). Desse modo, evidenciamos que avaliar um discente implica, antes de qualquer outra ação, a acolhida das suas alternativas e

do seu modo de ser e compreender, para depois, dialogicamente, ajudá-lo. Acolher, nesse sentido, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação docente/discente fluir, de forma dialógica.

Dentre as funções que desempenha, a avaliação serve a múltiplos objetivos que vão desde o sujeito avaliado até o sistema social, sua ação principal não é a pedagógica, pois como Sacristán (1998) nos alerta ela não surge na educação, mas da necessidade historicamente associada à escola e à imagem do docente, imersa em um contexto de valores sociais, por agentes e instrumentos que não se mostram neutros, gerando conflitos nem sempre evidentes.

As práticas avaliativas exercem forte influência nos educandos em relação aos seus estudos, nos professores, nas relações do cotidiano escolar e no meio social. Para Campos (2008), os docentes ao serem colocados diante da docência como objeto significativo em suas vidas, constroem um conjunto lógico e ordenado de percepção, de entendimento e de ação que permite ao grupo estar na e lidar com a profissão. Para nos apropriarmos das representações que os sujeitos possuem sobre seu mundo, devemos conhecer o espaço por eles ocupado na sociedade e na relação com os demais indivíduos (MELO, E., 2005). Esses elementos justificam a análise das representações sociais que embasam as práticas avaliativas desses sujeitos.

A construção dos saberes dos docentes, de acordo com Tardif (2006), ocorre por meio da interação, no seu cotidiano, com outras pessoas e suas leituras de mundo, na qual estão presentes símbolos, sentimentos, atitudes e valores, sujeitos a interpretações e incertezas, em que a prática se solidifica em função do fazer diário, influenciando os docentes e sendo por eles influenciada. De acordo com Sá (1998), as representações sociais estão circulando nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Nesse aspecto, a construção das representações sociais ocorre a partir da atividade simbólica e psicossocial do sujeito, como ser social que influencia e sofre influência do meio. Portanto, sua compreensão dependerá do contexto histórico no qual é gerada. Jodelet (2001, p. 30) define que “a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”.

Destacamos a relevância do estudo das representações sociais por englobar características objetivas e subjetivas da realidade, elementos conscientes, inconscientes, emocionais e afetivos, subsidiando o entendimento da realidade (MELO, M., 2005). A representação social leva em conta o caráter provisório dos discursos e das práticas dos sujeitos, considerando-os em construção, elementos consubstanciais para a



apreensão dos sentidos que permeiam os discursos e as práticas docentes. Embasada nesses pressupostos que esta pesquisa voltou-se para os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos docentes que atuam no PROEJA.

4 A multidimensionalidade da avaliação da aprendizagem no discurso docente

Com o objetivo de acessar as representações sociais da avaliação da aprendizagem, utilizamos, em nossa pesquisa, uma combinação de entrevistas e a técnica do grupo focal, para compor a última etapa da pesquisa de campo, realizada com seis professores, os quais trabalharam no primeiro e segundo módulos do PROEJA. Tendo em vista a necessidade da análise da representação social da avaliação em questão, de conteúdo eminentemente discursivo e simbólico, a técnica do grupo focal mostra-se particularmente indicada por possibilitar o acesso mais rápido à dimensão social do objeto de estudo (FRANCO, 2003).

Por se tratar de um grupo que expressa interesses pedagógicos em comum, essa técnica permite esclarecer situações complexas, ajudando a ultrapassar as respostas simples. A organização das questões trabalhadas pelo grupo focal teve como objetivo analisar os sentidos compartilhados pelos docentes do PROEJA acerca da avaliação da aprendizagem, considerando como tais representações influenciam suas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizamos como questões norteadoras do grupo focal os seguintes questionamentos: O que **é** avaliação da aprendizagem? O que **não é** avaliação da aprendizagem? O que vocês **sentem** ao avaliar seus alunos? O que vocês **fazem** com os resultados obtidos? Se vocês pudessem **definir** a avaliação da aprendizagem, com uma figura, um símbolo, um objeto, um animal, uma imagem, uma representação qualquer que lhe venha à mente, o qual seria?

O grupo focal foi precedido do levantamento funcional dos docentes e de uma entrevista complementar para a construção do perfil dos sujeitos. Optamos pela análise de conteúdo discursivo, a partir da organização de três eixos mais amplos de análise: a) dimensão conceitual da avaliação; b) dimensão afetivo-pedagógica da avaliação e c) dimensão simbólica da avaliação. A opção por estabelecer os referidos eixos se deu em decorrência das respostas às questões propostas no roteiro submetido ao grupo focal, no qual os docentes deram forma a categorias chamadas moleculares que emergiram do *corpus* discursivo (FRANCO, 2003), o qual evidencia um conjunto de elementos que constroem uma representação social da finalidade do processo educativo e que orienta o seu fazer docente. As subcategorias sugeriram a formulação de três categorias mais amplas:

a primeira relacionada à definição do que é a avaliação da aprendizagem ou do que não é avaliação da aprendizagem, considerando-se a dimensão conceitual da avaliação da aprendizagem; a segunda, a dimensão afetivo-pedagógica da avaliação da aprendizagem, compreendendo a dimensão mais subjetiva dos sujeitos ao definirem o que sentem e o que fazem com os resultados da avaliação da aprendizagem; e a terceira, denominada de dimensão simbólica da avaliação da aprendizagem, relacionada às metáforas utilizadas para expressar a concepção de avaliação da aprendizagem.

Ressaltamos a importância da categorização como princípio organizador do *corpus* discursivo, conforme sugere Franco (2003), levando em conta o campo semântico em decorrência das categorias temáticas a partir da classificação dos sentidos divergentes e convergentes com relação às questões propostas para a análise.

Assim compreendendo, a análise dos dados respaldou-se nos pressupostos requeridos pela análise de conteúdo, Bardin (1977), destacando as seguintes qualidades: a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e, por fim, a produtividade.

5 Dimensão conceitual da avaliação de aprendizagem

No que concerne à **dimensão conceitual** da avaliação da aprendizagem, elencamos duas subcategorias com o objetivo de fornecer elementos que facilitem nossa análise a respeito do que *é* avaliação da aprendizagem e do que **não é** avaliação da aprendizagem para os docentes atuantes no PROEJA. Dentro da dimensão conceitual estabelecemos as subcategorias **autoavaliação e desempenho**.

Partindo do pressuposto que as representações sociais fazem parte do nosso cotidiano, circulando nos discursos, trazidas pelas palavras e “veiculadas em mensagens e imagens midiáticas” (JODELET, 2001, p.17), seu estudo deve articular elementos afetivos, mentais e sociais de forma integrada com o conhecimento, a linguagem, a comunicação, considerando as relações sociais que afetam as representações e a realidade material e social. A compreensão das práticas escolares desenvolvidas no cotidiano das salas de aula, pelos docentes, é elemento importante para a construção das suas representações sociais, na medida em que os discernimos como sujeitos que constroem conhecimentos sobre sua prática profissional, sofrendo influências de crenças e valores que portam.

A avaliação da aprendizagem apresentou-se como um momento para a autoavaliação da prática docente, estando relacionada ao sucesso/fracasso do que foi transmitido por eles e assimilado em sala pelos discentes, visto que o sucesso, ou não, da turma está atrelado ao desempenho do discente



como consequência do trabalho do docente, refletindo na aprendizagem. A responsabilidade do docente, no ato avaliativo, foi enfatizada nas falas, mas ressaltaram suas dificuldades por tratar-se de uma clientela diferenciada e com sérias limitações de aprendizagem, tornando complexa a análise do docente no processo avaliativo.

QUADRO 1 – Falas dos sujeitos associadas à dimensão conceitual

1. Dimensão conceitual	%
1.1. Autoavaliação	40,0
[...] depois que eu faço a correção, eu me avalio também [...] deve ter também havido uma... alguma falha na minha transmissão, aí eu vou trabalhar em cima disso. [...] quando o resultado do desempenho da turma não é bom, reflete um pouco na forma como você ensinou, né?	
1.2. Desempenho/Resultados	60,0
[...] você quer exigir ali, os conhecimentos básicos, não exigindo muito, eles é... deixam um pouco a desejar. [...] medir se o conteúdo ministrado pelo professor é o mesmo que foi assimilado pelos alunos. [...] só porque o aluno tirou dez, não significa que ele aprendeu, talvez já venha com alguma carga de aprendizado. [...] todas aquelas atividades que nos fazemos com o objetivo, de... de tentarmos descobrir se atingimos, pelo menos, em parte, as nossas metas.	

Fonte: Dados da Pesquisa

Uma preocupação comum entre os docentes foi notada por nós: a questão da possibilidade ou não de haver “justiça” ao avaliar os discentes com uma carga social que não pode ser desconsiderada e com ementas e programas que devem ser cumpridos ao término de um semestre. A necessidade de uma capacitação para o trabalho com os discentes do PROEJA também foi elencada como obstáculo para o bom desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Outro entendimento ressaltado foi o da avaliação como instrumento ou meio para medir a relação entre conteúdo apreendido e o conteúdo ministrado, “medindo se o conteúdo ministrado, pelo professor, é o mesmo que foi assimilado pelos alunos”, atuando como elemento de controle externo dos níveis de rendimento. Para 2/3 dos docentes, quanto maior

essa relação, maior o aprendizado, e, conseqüentemente, mais eficiente foi a abordagem adotada pelo docente em sala de aula.

Observamos que apesar de os docentes definirem a avaliação da aprendizagem como processo, e demonstrarem uma preocupação com as experiências de vida e necessidades dos discentes, com o diagnóstico, com a observação da evolução do aprendizado, percebemos em suas respostas uma compreensão da avaliação com ênfase na verificação do desempenho, mais relacionada a metas e objetivos propostos, características marcantes de uma avaliação tradicional. Inicialmente, demonstraram em suas falas uma consonância com o Documento Base (BRASIL, 2007), na medida em que apresentam uma avaliação que abarca todos os momentos e recursos dos quais o docente faz uso no processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade o acompanhamento da formação dos discentes na sua construção cognitiva.

Entendemos que a preocupação do docente em buscar na avaliação, através do desempenho dos discentes, um instrumento que lhe forneça elementos para analisar o alcance dos objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem não pode ser dissociada da subjetividade que lhe é inerente. A esse respeito Hoffmann (2009) reforça a necessidade de reflexão sobre a compreensão dos discentes, frente às tarefas de aprendizagem, uma vez que elas deverão nortear a investigação do docente sobre o processo de construção cognitiva, seus percalços e formas de melhorias durante a sua execução.

Inferimos ainda que a avaliação da aprendizagem concebida como investigação se constitui também um “processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do discente, suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (ROMÃO, 1999, p. 101), propiciando ao docente a reflexão sobre suas práticas e visões de mundo, neste caso, acontece um processo mútuo de educação.

6 A dimensão afetivo-pedagógica

A categoria **dimensão afetivo-pedagógica** buscou subsidiar as questões norteadoras do grupo focal relativas ao que os docentes **sentem** ao avaliar seus educandos e ao que **fazem** com os resultados obtidos nessas avaliações. Subdividimos a dimensão em duas subcategorias: **respeito ao discente**, elencando os sentimentos no ato avaliativo, e **ações pedagógicas**, ressaltando o que fazem com os resultados das avaliações, com o intuito de favorecer nossa análise. Observamos que as informações oriundas do discurso acadêmico e dos órgãos oficiais, as quais situam as dificuldades e perenidades que acompanham a história de vida, as dificuldades e



limitações das políticas públicas voltadas para a EJA, fazem parte dos conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 2 – Falas dos pesquisados – categoria afetivo-pedagógica

2. Categoria afetivo-pedagógica	%
2.1. Respeito ao discente	70,0
[...] O PROEJA é totalmente diferente, eles tem uma carência grande e se você vai com aquela paciência, tentando transmitir o conteúdo pra eles, termina eles, cativando eles de tal maneira que a gente sente isso na avaliação.	
[...] Eu acho que muitas vezes a gente tem a sensação de um pouco mais, um pouco de, diria o que, felicidade, no que concerne ao, ao que sentimos com relação a eles.	
[...] O PROEJA é uma turma diferenciada. Eu sinto a preocupação de tá sendo justo, ou não, com eles. [...] fico preocupado em ser justo, porque será que eu tenho, eu como professor, tenho condições de anular a questão social todinha e dizer não, então é falta, você vai ficar como, né?...	
[...] com relação ao sentimento ao avaliar os alunos, eu fico feliz com o desempenho de muitos deles e fico até preocupada com o resultado de outros. [...] os problemas sociais como diz professor X problemas de casa, às vezes tem filho, tem outras dificuldades, então tudo isso reflete no aprendizado.	
2.2. Ações pedagógicas	100,0
[...] é uma turma muito heterogênea, né?...então a gente deve trabalhar os resultados pelo contexto individual, então a gente logo no começo, quando começar a ensinar as turmas novatas, começa logo assim, a tentar é... conhecer melhor cada individualidade. [...] a gente mostra que eles atingiram os objetivos e aqueles que não atingiram o rendimento, vamos ver o que aconteceu.	

<p>[...] acho que outra coisa muito importante é o grau de instrução de que cada um chegou aqui. [...] e como a avaliação a gente tem que ser justo, a gente tem que ser flexível em relação à EJA, mas a gente também não pode fingir que a deficiência não existe, né?</p>	
<p>[...] nós traçamos metas quando iniciamos nossas atividades, então o resultado vai servir de parâmetro pra gente, pra saber como nós conseguimos chegar a essas metas. [...] A avaliação traz pra você também é... a ideia do que você consegue atingir como professor dentro da sala de aula. Então a avaliação, ela não é só a avaliação para o aluno, ela é uma avaliação também pra gente, como professor, certo eu entendo nesse aspecto, os resultados obtidos nos traz esse, esse referencial.</p>	
<p>[...] De posse dos resultados, eu tô tentando estimular a turma, quando eu corrijo a avaliação, olha não tem segredo isso aqui que vocês aprenderam vocês realmente aprenderam porque está aqui [...] estimular mesmo, aguçar a curiosidade deles, pra se eles quiserem pesquisar daí pra frente, pegar mais livros da área, aguçar a curiosidade deles.</p>	
<p>[...] eu notei que eles gostam de ser avaliados, eles cobram de você teste, prova, e da mesma forma cobram os resultados, já corrigiu professor? Como é que eu fui? Fui bem? O que eu errei? [...] eles cobram testes, exercícios, coisas práticas, coisas que eles possam realizar.</p>	
<p>[...] eu vou acompanhando assim, a média da turma, se tá boa. Vejo aqueles mais deficientes, vejo os alunos que tão num parâmetro bem acima dos demais. Procuro assim rever e dar uma próxima chance, de fazer, rever a prova, de fazer trabalho.</p>	

Fonte: Dados da Pesquisa

As necessidades (cognitivas, emocionais, autoestima) foram destacadas, por todos os docentes, como componente que não pode ser desconsiderado no ato avaliativo. O respeito às diferenças e as particularidades que compõem o perfil dos alunos do PROEJA foram os elementos inicialmente focados por todos os sujeitos.

Percebemos que os docentes incorporam o discurso circulante no campo educacional ao discorrer que, em qualquer prática educativa, precede



a disposição de acolher o discente. Esse acolhimento consiste na recepção de suas alternativas pedagógicas e humanas, objetivando compreendê-las, para, através do diálogo, ajudá-lo e, quando necessário, redirecionar suas alternativas. Observamos fragmentos dessa disposição de acolher presentes em todas as falas. Para os docentes, diferentemente dos alunos das turmas regulares, os alunos do PROEJA “cativam” os professores, relatou um dos sujeitos, despertando a sua necessidade, como sujeito ativo que interfere e sofre interferência do meio, de fazer mais por seus alunos, de contribuir com a elevação da escolaridade de seus discentes, respeitando seus ritmos e histórias de vida.

No que concerne aos sentimentos aflorados no processo avaliativo, a sensação de felicidade e satisfação nutrida pelos docentes ao poder contribuir para o avanço de um grupo tão carente, mas esperançoso por mudanças, e que vê nessa oportunidade de retorno à escola uma chance ímpar de transformar-se. Tudo isso acaba repassando para os docentes a sensação de “serem um pouco mais úteis, em determinados aspectos do que em outros, em outros contextos do nosso trabalho”, conforme citou um dos sujeitos pesquisados.

Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito à percepção social da escola como único canal de progressão social para os discentes. Essa perspectiva traz para o docente a preocupação e o receio de estar sendo justo ou não com os seus discentes. Tal sensação de justiça, ou injustiça, vem acompanhada da compreensão das dificuldades históricas e, principalmente, do cotidiano que, naturalmente, faz emergir situações concretas, as quais põem em destaque a questão social que acompanha esses discentes: problemas relacionados ao alcoolismo, problemas de saúde, e falta de emprego. Tais fatores não podem, simplesmente, serem desconsiderados ou deixados de lado.

Entendemos que a “sensação de justiça”, expressa por dois docentes, nos remete ao juízo de valor que emerge dos indicadores e fundamenta uma concepção de avaliação da aprendizagem comumente adotada como “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1998, p.33). Ao mesmo tempo em que indica também a relevância da dimensão ética no trabalho docente. Contudo, ressaltamos que, nessa apreciação, os elementos analisados não serão só objetivos, mas também subjetivos, fundamentando uma tomada de decisão com relação à aprendizagem dos discentes. As limitações cognitivas geram uma tensão na prática avaliativa, devido à complexidade que a envolve.

A importância de trabalhar as limitações de aprendizagem durante o semestre, revendo conceitos teóricos e práticos, foi aludida como algo comum ao grupo, porém, há limitações de aprendizagem que chegam a

ser físicas, nos relatou um docente, restringindo a prática avaliativa dos docentes. Os sentimentos se diversificam diante do contexto social que envolve o trabalho com os discentes. Complexidade, preocupação, tensão, senso de justiça, felicidade, o envolvimento declarado no “cativar”, a sensação de fazer um pouco mais, foram alguns dos sentimentos anunciados nas falas dos docentes; entretanto, compreender a dinâmica da avaliação da aprendizagem relativa aos sentimentos, que dela se originam, não é uma tarefa simples. Superar os modos de agir, provenientes de posturas tradicionais sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes, demanda um aprofundamento na compreensão da aprendizagem, da avaliação e das áreas de conhecimento específicas a cada disciplina.

Observamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa demonstraram reconhecer a importância de fazer um diagnóstico da situação de seus discentes em relação à aprendizagem, ao tempo fora da escola, às atividades laborais, elementos que ajudam a compor o diagnóstico sobre os discentes na sua individualidade e da sala de aula como conjunto. Esse diagnóstico busca, também, favorecer a construção das aprendizagens, corrigindo erros e revendo caminhos, atitudes que coadunam com a proposta de Libâneo (2005, p.197), quando afirma que, cumprindo a função didática, a avaliação, “contribui com a assimilação e fixação de conhecimentos e habilidades, através da correção dos erros cometidos, o discente irá aprimorar e aprofundar os conhecimentos”. A preocupação com o cumprimento das etapas burocráticas, estabelecidas pela Instituição, é percebida nas entrelinhas do discurso dos sujeitos e, algumas vezes, prevalece em detrimento das necessidades cognitivas do grupo.

7 A dimensão simbólica

A categoria **dimensão simbólica** da avaliação da aprendizagem buscou identificar quais os símbolos, imagens ou representações eram aliados à avaliação da aprendizagem pelos docentes. Compreender suas representações sociais e seus reflexos nos processos pedagógicos nos permitirá uma aproximação maior com essa realidade construída a partir de suas experiências como sujeitos históricos. É através do cotidiano dos sujeitos que suas concepções e crenças vão ganhando corpo e sentido. O sujeito ao mesmo tempo em que descobre o mundo se descobre nele. Acreditamos que os mitos, símbolos e representações que os sujeitos constroem ao longo de sua história de vida delimitam suas ações em todas as esferas desta.

A construção das representações sociais pelos sujeitos ocorre na interação sujeito e objeto. O ato de representar uma coisa, um estado, não se limita a desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, e sim, a reconstituí-lo a



ponto de modifica-lo (MOSCOVICI, 1978). Em Hoffmann (1991), encontramos um estudo relativo às imagens representativas da avaliação, realizado nos encontros e cursos sobre a temática, nos apontando que “a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (HOFFMANN, 1991, p. 13).

Os docentes, quando questionados sobre a associação da avaliação da aprendizagem com uma figura, um símbolo, um objeto, um animal, uma imagem, uma representação, relataram os seguintes ícones: fênix, troféu, luz no fim do túnel, cume de montanha e sol. Sendo assim, a partir dos símbolos que foram relatados durante o grupo focal, dois docentes a associaram à imagem de um **troféu**, por simbolizar o alcance dos objetivos, pois “os bem avaliados obtiveram bons resultados”, nos relatou um deles, enquanto que para o outro docente esta imagem reflete o momento que os estudantes tiram uma boa nota, “eu me dei bem, consegui o objetivo”, conforme sua fala. Analisamos que o troféu reflete a imagem do vencedor, daquele que ultrapassou os obstáculos, as dificuldades e venceu, entretanto, esse entendimento confere ao processo pedagógico um caráter de competição, no qual o mais apto logra êxito, ficando os demais “estagnados” pelo caminho.

Outro símbolo citado foi a **fênix**, a ave que renasce das cinzas, presente na luta diária, na superação de cada um ao vencer as dificuldades cotidianas que vão desde o tempo fora da escola, a idade avançada, o ritmo diferenciado de aprendizagem até as limitações socioeconômicas. Para um dos docentes, “é uma forma dele renascer pra sociedade e pra ele mesmo”, sendo a avaliação o momento onde são constantemente desafiados a se superarem. Ainda na fala do docente, “muitos estão aqui para provar, também, que conseguem”. Ponderamos que essa representação também está direcionada à aquisição de bons resultados, porém, retratam as especificidades dos discentes da EJA, suas limitações e possibilidades de superação, demonstrando uma compreensão dessa modalidade de ensino por parte do docente. Analisamos que essa postura torna possível ao docente não se limitar à condição de aprovação e reprovação do discente, considerando o processo de forma ampla e não apenas as dificuldades cognitivas detectadas. Assim, a avaliação fornece a “real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens”, conforme afirma o Documento Base (2007, p. 53), pois é considerada parte constitutiva do processo pedagógico.

A **luz no fim do túnel** simboliza uma saída, uma esperança diante das dificuldades. Entendemos que associar a avaliação da aprendizagem a esse símbolo nos reporta a uma concepção de avaliação, que intenciona resgatar os sujeitos de sua condição de excluído do processo pedagógico. Entretanto, encontra limitações a serem encaradas como opção de superação

das dificuldades encontradas durante o percurso escolar, atribuindo-lhe um caráter salvacionista, superestimando sua atuação, que não se resume apenas ao componente avaliativo, mas ao processo pedagógico como um todo. O caráter pontual da avaliação parece ser priorizado nessa representação em detrimento do seu caráter contínuo.

A superação também esteve presente na imagem **cume de montanha** representada na fala do docente. A justificativa se estabeleceu no argumento de que “é o ponto mais alto, alguns ficam pela metade, outros conseguem chegar lá, até o fim”, segundo o docente. A distinção entre os aptos e competentes para alcançar os objetivos fica clara nessa representação. Realizando um paralelo com Luckesi (1998), a avaliação da aprendizagem aparece como elemento de triagem e classificação que passa a ser um instrumento autoritário, dificultando o desenvolvimento dos sujeitos, “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros, a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social” (LUCKESI, 1998, p.37).

O **sol** aparece como imagem da avaliação da aprendizagem, representando igualdade de oportunidades. O docente define sua representação como “luz, que nasce para todos, penetra em todos os lados, independente de cor, raça, posição social e financeira”. Esse discurso de igualdade de condições e oportunidades nos remete à escola como espaço não limitado à reprodução do contexto social, pois “permite também a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais” (ESTEBAN, 2002, p.30).

Para a avaliação da aprendizagem, o entendimento dos docentes com relação à sua finalidade e intenção é primordial para que sua razão de ser se estabeleça no cotidiano escolar, acompanhando, interativa e regulativamente, o alcance dos objetivos pedagógicos, o que favorece uma aproximação entre os modos de planejar, ensinar, aprender e avaliar (SILVA, 2004).

Inferimos que as imagens **troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel**, restringem a avaliação a um instrumento de controle e classificação, única responsável pela retenção ou promoção dos discentes no percurso escolar. As demais, **fênix e sol**, nos remetem a uma representação da avaliação da aprendizagem que pretende resgatar os sujeitos de sua condição de excluídos do processo pedagógico. Sinais de uma representação que denota positividade e esperança rumo à superação da visão tradicional liberal e a novos fazeres avaliativos. A representação social que aqui emerge reflete fontes distintas de experiências, saberes, informação e do senso comum.



8 Considerações finais

Constatamos, durante nossa pesquisa, que a realização da avaliação da aprendizagem de forma pontual e estanque se faz presente nos discursos dos docentes e, apesar de alguns apontarem a necessidade e a importância do caráter diagnóstico desta avaliação, poucos fizeram menção ao caráter formativo e contínuo, abordado no **Documento Base** (2007), como proposta avaliativa. Demonstraram em suas falas que existem a preocupação e o interesse em realizar uma prática avaliativa diferenciada da ação meramente classificatória; entretanto, pudemos constatar que a concretização dessa ação não ocorre em sua plenitude por razões diversas, dentre elas podemos destacar: a própria estrutura educacional que reproduz o modelo tradicional de avaliação; a formação profissional dos docentes; os cursos de capacitação; os modelos de gestão vigentes nas instituições educacionais e suas estruturas burocráticas, que na maioria das vezes, são incoerentes com uma proposta de avaliação que priorize os níveis diferenciados de aprendizagem, comuns aos discentes que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos, em sua maioria, conferem à avaliação um papel seletivo, classificador e única responsável pela retenção ou promoção dos discentes no percurso escolar, conforme seus discursos e suas representações iconográficas: troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel. Esta última representação, apesar de frequentemente ser associada a um cunho positivo, neste caso, coloca a avaliação na condição de única opção para o discente vencer os obstáculos do percurso escolar, desconsiderando as demais variáveis que o compõem. Portanto, sua atuação avaliativa encontra-se, ainda, apartada do processo de ensino e aprendizagem, por não ser considerada parte constituinte do processo pedagógico.

Ao mesmo tempo, as metáforas **fênix** e **sol** representam o desejo de superação dessas práticas avaliativas, por representarem igualdade de oportunidade e superação das dificuldades cognitivas e socioeconômicas que integram a realidade do discente do PROEJA, permitindo-lhe “renascer pra sociedade e pra ele mesmo”. Entendemos que essas imagens indicam o surgimento de um novo pensar sobre o papel da avaliação da aprendizagem e seu fazer, numa perspectiva mais humana e inclusora.

Apesar de os docentes revelarem, nas suas falas, compreender que a avaliação não deve ser realizada de forma pontual e que ela reflete o trabalho que está sendo desenvolvido, não asseguram a inclusão das experiências de vida dos discentes nas atividades de sala de aula. Nesta pesquisa as representações dos docentes revelaram uma prática avaliativa voltada para o resultado do desempenho dos discentes, como discurso

hegemônico, evidenciada nas imagens associadas à avaliação, a exemplo de **troféu, cume de montanha e luz no fim do túnel**.

Para alguns docentes, a avaliação se distancia da proposta inclusora do programa, apartando-se do processo de ensino e aprendizagem do qual é integrante, ao destacar sua função classificatória e de controle social, na medida em que busca homogeneizar comportamentos e conhecimentos, selecionando e excluindo os sujeitos. Apesar de o conhecimento teórico sobre a avaliação da aprendizagem concebida de forma crítica e inclusora existir e ter sido referendado em suas falas, as representações de uma avaliação tradicional, construída ao longo de suas histórias de vida e tão presente nas nossas salas de aula, ainda prevalecem em suas práticas. Para outros, inicia-se a construção de novas representações sobre a avaliação, oriundas de seus discursos, valores, crenças e interações cotidianas, as quais aos poucos vêm sendo ancoradas, tornando-se parte de seu universo consensual, conferindo um novo sentido à avaliação, que indicará um novo fazer.

Consolidar novas práticas avaliativas não é uma tarefa simples, mas possível na medida em que o nosso compromisso político e social prevalece em detrimento das dificuldades e obstáculos que encontramos no cotidiano escolar. Compreender os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem por parte dos docentes é fundamental para orientar as reflexões sobre o fazer avaliativo, o ato de avaliar, suas implicações e possibilidades. Almejamos com essa pesquisa poder contribuir com esse debate que fomenta a busca por práticas avaliativas mais humanizadas, inclusoras e que contribuam como parte do processo de transformação da sociedade, pois a cada reflexão, novas possibilidades se apresentam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2005.



_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 30 jan. 2010.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 jan. 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”: A representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB**. Natal: UFRN, 2008. 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Editora Criarp, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____ (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. P.13-36.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 6).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio** – Uma perspectiva construtivista. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In BRASIL, Ministério da Educação. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: SEED, 2006. p. 36-49.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: SEED, 2006. p. 3-15.



RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Dalva A. Steil da; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Avaliação**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. Senac/SC, 2001.

SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na perspectiva Formativa – Reguladora**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUSA, Clarissa Prado de. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174. (Série Ideias, n. 30).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.



EFEITOS INICIAIS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB - *CAMPUS* CAJAZEIRAS

O que revelam as percepções discentes?

Claudenice Alves Mendes

1 Introdução

Analisar os efeitos iniciais da implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - *campus* Cajazeiras foi o objetivo que guiou a realização da pesquisa da qual se originou este trabalho. Aprovado em 2005 e implantado no IFPB *campus* Cajazeiras em 2007, o PROEJA se insere no contexto das políticas públicas de inclusão social do governo federal de então, declarando pretender resgatar e reinserir, no sistema educacional brasileiro, uma grande parcela de jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram concluir a educação básica¹ na idade considerada própria pela nossa legislação escolar. Com a proposta de integrar a formação profissional à educação básica, dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o referido programa se propõe a qualificar trabalhadores para o exercício de profissões técnicas e, ao mesmo tempo, promover a elevação do seu nível de escolaridade.

A implementação de um programa dessa natureza detém tantos ângulos de questões envolvidas que compreendê-las extrapolaria os limites do alcance de uma única pesquisa e poderiam ser analisadas a partir de perspectivas diversas. Contudo, considerando que o processo educativo se consolida no resultado apresentado pela aprendizagem discente, o presente estudo, apesar de não desconsiderar as informações trazidas por outros sujeitos, como os educadores, procurou analisar o desenvolvimento do PROEJA no IFPB - *campus* Cajazeiras, por meio de informações fornecidas pelos estudantes que vivenciaram a experiência de participar da turma pioneira na referida Instituição. A preferência por esses discentes, em detrimento de outros, justifica-se pelo critério de que essa turma, no momento em que esta pesquisa foi idealizada, era a única cujo processo

1 A LDBEN, de 1996, em seu art. 21, define que o nível básico de educação é composto por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

ensino-aprendizagem já havia sido concluído, podendo oferecer elementos mais concretos para melhor compreender o fenômeno investigado.

A turma em questão era composta por 39 estudantes, porém, para esta investigação, foi escolhida uma amostra de apenas nove, dividida em três grupos equânimes que se formaram a partir de sujeitos selecionados dentre os aprovados, os reprovados e os evadidos. Sendo, portanto, três discentes em cada grupo. A audição atenta desses estudantes, separando-os de acordo com os seus resultados escolares, permitiu analisar os efeitos iniciais do PROEJA sob a ótica tanto daqueles que conseguiram obter sucesso quanto dos que não o conseguiram, comparando as informações por eles apresentadas. A opção por trabalhar com essa amostra de sujeitos tomou como base a dificuldade que, possivelmente, poderia haver para localizar um número maior de estudantes, tendo em vista que eles já não faziam parte do quadro discente da escola.

Não obstante as dificuldades enfrentadas, foi possível marcar entrevista com três educandos aprovados e três reprovados. Já com os evadidos, apesar de várias tentativas, não obtivemos o mesmo sucesso, visto que só conseguimos falar com dois, e apenas um aceitou participar da pesquisa.

Para entrar em contato com os discentes, conforme a amostragem prevista (aprovados, reprovados e evadidos), tomamos como base o relatório fornecido pela Coordenação de Controle Acadêmico da Instituição. Porém, quando nos encontramos para efetivar a entrevista, um dado importante chamou nossa atenção: dois estudantes que aceitaram participar da pesquisa, que seriam do grupo de reprovados, segundo o relatório referido, consideravam-se evadidos, posto que haviam desistido da escola já no final do ano letivo.

Assim, dois membros do grupo de reprovados passaram a fazer parte do grupo de evadidos que, antes, contava com apenas um membro, e passou a ficar com três. Novas tentativas foram feitas para conseguir completar a amostra inicialmente estabelecida – três sujeitos em cada grupo – mas essa busca em relação aos reprovados não logrou sucesso. Esse imprevisto provocou uma mudança nos critérios de amostragem: todos aqueles que estavam disponíveis para ser entrevistados, independentemente do seu resultado escolar, tornaram-se sujeitos da pesquisa, até completar um limite de nove pessoas, o número que havia sido estabelecido inicialmente. Assim, nossa amostra ficou com quatro aprovados, quatro evadidos e apenas um reprovado. Conforme os dados do IFPB, o quadro ficaria quase completo, considerando-se os evadidos como reprovados.

Quanto ao gênero dos sujeitos da pesquisa, destacamos que quatro são do sexo masculino, e cinco, do sexo feminino, cujos nomes estão apresentados no decorrer desse trabalho de forma fictícia, a fim de



preservar-lhes a identidade. Os nomes fictícios que substituíram os originais ficaram assim definidos: **aprovados**: Rivaldo, Pedro, Alberto e Lúcia; **reprovada**: Edilma; **evadidos**: Andersom, Geralda, Francisca e Diana.

Convém esclarecer que, apesar de não estar previsto no planejamento inicial, um professor que lecionou na turma foco dessa investigação tornou-se ele também sujeito da pesquisa. Assim como os estudantes, a participação do professor aconteceu por meio de entrevista, a qual contribuiu significativamente para ampliar e complementar as informações advindas das entrevistas com os discentes. O seu nome original também foi preservado, sendo apenas denominado de Professor entrevistado.

Para abordar o objeto estudado, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada, “[...] devido à propriedade com que esse instrumento penetra na complexidade de um problema” (RICHARDSON, 2007, p.82). A escolha por essa técnica partiu do princípio de que ela “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p.65).

Para complementar os dados colhidos por meio da entrevista, utilizamos o conteúdo de uma ficha individual, aplicada à turma pioneira do PROEJA em 2007. Esta ficha é uma espécie de sondagem aplicada às turmas recém-ingressas na Instituição, por meio da qual, se procura obter informações sobre dados pessoais e escolares dos estudantes e, ainda, sobre o processo de ensino-aprendizagem em curso.

2 Os desafios da implantação do PROEJA no IFPB *campus* Cajazeiras

De acordo com o Decreto nº. 5.478/2005, que regulamentou a criação do PROEJA, a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica foi eleita para se tornar referência na oferta da modalidade de EJA integrada à Educação Profissional, motivo pelo qual o Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em conformidade com o Decreto nº. 5840, de 13 de julho de 2006, realizou, em 2007, a implantação do referido Programa, tanto em sua unidade sede, situada na capital do estado, como na Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras, atualmente *campus* Cajazeiras.

A implantação da nova modalidade de ensino no IFPB – *campus* Cajazeiras constituiu-se um grande desafio para todos os sujeitos que se envolveram nesse processo, porquanto, até aquele momento, a Instituição, a exemplo de muitos Institutos Federais, não tinha nenhuma experiência

de atendimento à modalidade de EJA. Após uma análise de todas as possibilidades de viabilização de um curso para atender ao público da EJA, a Instituição decidiu pela oferta do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, que se insere na formação inicial e continuada do trabalhador, e cuja carga horária mínima é de apenas 1.400 (mil e quatrocentas) horas, das quais apenas 200 (duzentas) são para a habilitação profissional. Com uma carga horária menor, menor seria, também, a necessidade de docentes e de laboratórios para o desenvolvimento das disciplinas referentes à área profissional.

Diferente de um curso técnico que, por ser mais completo, garante ao educando o diploma de técnico na área profissional cursada, o curso de qualificação dá direito apenas a um diploma que corresponde ao ensino médio com qualificação profissional.

O Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores foi destinado a atender aos concluintes do segundo segmento (8ª série) da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino que tivessem idade acima de 18 anos. Essa oferta se deu no período noturno, com aulas de cinquenta minutos e organizada em regime anual, com carga horária total de 1.440h/a, distribuídas em dois anos (400 dias letivos), sendo 1.200 horas destinadas ao ensino médio e 240 horas, à formação profissional (CEFET, 2006).

Perfil profissional de conclusão do operador em microcomputador, definido no Projeto Pedagógico do Curso (CEFET-PB, 2006, p.22) assegura que esse profissional, ao concluir sua formação, será capaz de:

- Implantar e configurar ferramentas de escritório;
- Participar da elaboração de documentos de texto, editoração de imagens, apresentação de *slides* e planilhas eletrônicas, efetuando modificações nesses documentos;
- Realizar pesquisas elaboradas com o uso das ferramentas de acesso à internet;
- Compreender a utilização das ferramentas de escritório e seus reflexos no mundo do trabalho;
- Aprender e continuar aprendendo, estabelecer processos educacionais que possibilitem a construção da autonomia intelectual e o pensamento crítico, na perspectiva de compreender as demandas do mundo atual e promover mudanças, quando necessárias, ao bem-estar econômico, social ambiental e emocional.



Vale elucidar que, dos estudantes concluintes desse curso que participaram da amostra eleita para fornecer os dados desta pesquisa, constatamos que nenhum está atuando na área de Informática. A surpresa dessa revelação nos inquietou e nos levou a buscar, por meio do contato telefônico, informações sobre a situação dos demais aprovados que fizeram parte da mesma turma. Duas tentativas realizadas em dias alternados permitiram-nos obter informações a respeito de dez discentes, os quais afirmaram também não ter conseguido emprego na área, melhor dizendo, com exceção daqueles que já tinham uma profissão antes da realização do curso, a exemplo de um que era pedreiro e outro que era cabeleireiro, os demais ainda continuam desempregados.

Quando questionados se o curso os havia preparado para desempenhar as funções de operador de microcomputador, os entrevistados deram as seguintes respostas:

1 - Não me sinto preparada, a não ser que tivesse uma pessoa com paciência pra me ensinar tudo bem direitinho como é que faz, ai eu podia até pegar. Mas pelas aulas durante o curso, (demonstrou desapontamento) não houve proveito não. (Lúcia).

2 - Não. Pelo que aprendi nas aulas de lá, não. [...] não deu pra aprender muita coisa, não. Tinha gente que tinha computador em casa, tinha como mexer, aprendeu mais, né? (Francisca).

A observação feita por Francisca sobre o sucesso daqueles que dispunham de computador em casa levou-nos a questionar quais dos entrevistados possuíam esse importante recurso pedagógico. Conforme esperávamos, apenas um dos nove sujeitos da pesquisa contava com esse apoio em sua residência, comprado logo após iniciar o curso. Os demais, portanto, contam o dilema que enfrentavam para praticar o que era ensinado na escola:

3- Sobre a informática, eu não praticava. Eu só estudava na escola mesmo. Porque nas lan houses, não tem como a gente praticar porque é diferente, então eu não tinha como praticar em lugar nenhum. (Edilma)

4 - Uma vez na vida, no domingo, eu ia numa lan house e era corrido, apenas meia hora. E ainda o

marido chegava e dizia: - Tá fazendo o que aí? Tá perdendo seu tempo com isso. Vá pra casa. (Lúcia)

Por certo a entrevistada Francisca tem mesmo razão. Fazer um curso para operar computadores e não dispor desse recurso para exercitar o que é ensinado na escola é um grave problema, principalmente em se tratando de pessoas com pouca familiaridade com esse tipo de tecnologia, como é o caso da maioria dos discentes da EJA. Diante dessa realidade, cabe um questionamento: até que ponto o curso foi realmente pensado para atender às necessidades do público da EJA? A pouca experiência com a informática, associada à carga horária reduzida da área técnica do curso, permite-nos afirmar que, realmente, a qualificação profissional ficou comprometida.

3 Os resultados escolares e as dificuldades enfrentadas pelos educandos

Constatando que os jovens e adultos têm tido pouco acesso aos sistemas de educação e, quando são incluídos, geralmente não conseguem permanecer e obter sucesso, o primeiro princípio que fundamenta o PROEJA, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), chama a atenção para o compromisso que as entidades públicas que integram o sistema educacional devem ter com a inclusão destas pessoas em suas ofertas educativas. Inclusão esta que não deve ser compreendida apenas do ponto de vista do acesso à escola, mas questionando as formas como ela tem ocorrido, muitas vezes, não assegurando a permanência e o sucesso dos educandos, promovendo, portanto, exclusões dentro do sistema escolar.

Em relação aos resultados obtidos pela turma pioneira do PROEJA no IFPB-Campus Cajazeiras, vale elucidar que dos 39 estudantes que foram matriculados em 2007, apenas 54% conseguiram receber, em 2008, o certificado de conclusão. Os demais ficaram no meio do caminho, em situações de evasão ou de reprovação.

É relevante esclarecer, mais uma vez, que, durante a investigação, constatamos que os dados relativos à evasão e à reprovação não correspondem ao que consta no relatório final apresentado pela Coordenação de Controle Acadêmico da Instituição, uma vez que alguns discentes, por desistirem já no fim do ano, constam como reprovados no referido relatório. Na tabela a seguir, estão apresentados os dados oficiais:



QUADRO 01 - Dados referentes à primeira turma do PROEJA

ANO	MATRÍCULA	EVASÃO	REPROVAÇÃO	TRANCAMENTO	APROVAÇÃO
2007 1º ano	39	12	03	01	23
2008 2º ano	24	02	01	—	21

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010.

Para reforçar ainda mais os números apresentados, cabe ressaltar os resultados escolares referentes à segunda turma que ingressou no PROEJA em 2008, na qual foram matriculados 48 educandos, dos quais somente 54% conseguiram integralizar o curso em 2009. O restante compôs o grupo dos que foram reprovados e evadidos, com prevalência no último caso, com o percentual de 42%.

A tabela seguinte permite uma melhor visualização dos dados referidos:

QUADRO 02 - Dados referentes à segunda turma do PROEJA

ANO	MATRÍCULA	EVASÃO	REPROVAÇÃO	TRANCAMENTO	APROVAÇÃO
2008 1º ano	48	18	04	02	24
2009 2º ano	28	02	00	—	26

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010.

Sobre esses números, é importante destacar que não correspondem a um caso isolado dentro dos Institutos Federais, pois, Moura (2007, 2009) relata que fez um estudo sobre o PROEJA, utilizando base de dados da rede

federal, e constatou que algumas turmas que começaram com 30 estudantes no segundo semestre de 2006 chegaram ao segundo semestre de 2008 com apenas um ou dois, e ainda houve turmas que foram completamente extintas.

Informações coletadas pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) dão conta de que em 21 escolas da rede federal, que desenvolvem o PROEJA no país, apresentaram um índice de evasão superior a 30% no período de 2006/2007².

Embora a pesquisa tenha mostrado que os números referentes à reprovação dos estudantes do PROEJA no *campus* Cajazeiras são significativamente inferiores aos da evasão, não podemos desconsiderá-los, posto que, muitas vezes, a evasão se apresenta como uma forma de escapar da reprovação. Ou seja, as dificuldades para aprender alguns conteúdos e as consequentes notas baixas no decorrer do ano letivo geram desmotivação e alguns acabam desistindo de continuar no processo.

De acordo com o Documento Base Nacional Preparatório para a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA (BRASIL, 2008a, p.19)

[...] a permanência tem a ver com o que se encontra na escola; com a formação dos professores para lidar com o público jovem e adulto; com as condições materiais da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado aos estudantes que, na sua condição de “não-crianças”, já têm ou ainda não têm expectativas muito claras quando retornam aos bancos escolares.

Para auxiliar na reflexão sobre o fenômeno da evasão/reprovação no *lôcus* da pesquisa, convém trazer para essa discussão o trabalho realizado por Costa e Dantas (2009), em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, no qual as pesquisadoras, lançando seus olhares para os elevados índices de evasão no PROEJA, resolveram compreender tal problema. Nesse trabalho, elas verificaram que o número de reprovações e de desistência corresponde à metade dos discentes que ingressaram ao PROEJA, o que, na sua concepção e também na nossa, é um dado que não pode ser ignorado. Perceberam também que a maior incidência de reprovação e de desistência ocorreu no primeiro semestre do curso, o que foi, gradativamente, diminuindo nos

2 Ofício MEC/SETEC nº 2939/2008, encaminhado às escolas que oferecem o PROEJA, para divulgação das ações desenvolvidas pela SETEC/MEC com vistas a contribuir para implantação de novos cursos e a melhoria das condições de oferta dos que se encontram em andamento.



semestres subsequentes. Do mesmo modo, essa observação corresponde à realidade do IFPB - *campus* Cajazeiras, em relação ao curso analisado, diferenciando-se apenas quanto à organização que era em regime anual. Apesar de não ser estruturado em semestres, foi nos primeiros anos do curso que ocorreu o maior índice de evasão e de reprovação, conforme mostraram os quadros 01 e 02.

Wachholzcoan (2008, p.112), por meio de uma pesquisa sobre a implantação do PROEJA no CEFET-SC, também observa que “a análise dos dados dos registros escolares do PROEJA mostram índices elevados de evasão, principalmente, no primeiro módulo e, geralmente, estabilizam da metade do segundo módulo.”

Pelo exposto, verifica-se que é no primeiro ano/módulo do curso que acontece o grande filtro. Essa realidade indica que estamos diante de um problema que suscita algumas indagações: Que motivos têm contribuído para que esse elevado número de estudantes não obtenha êxito nos cursos do PROEJA? Por que a evasão ocorre de maneira tão alarmante no início do curso e, posteriormente, apresenta-se de forma tão insignificante? Pensamos que tais indagações podem ser explicadas a partir do pressuposto de que os Institutos Federais, pela falta de experiência com a modalidade de EJA, ainda não apresentam condições favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho voltado para as especificidades dos jovens e adultos. Por este pensamento, acreditamos que apenas os discentes com maior capacidade de adaptação ao instituído da escola conseguem permanecer no curso.

4 Refletindo as causas da evasão/reprovação

Interrogados, durante a entrevista, sobre o motivo pelo qual conseguiram ser aprovados, enquanto outros ficaram reprovados ou se evadiram, alguns estudantes responderam que tudo não passou de uma grande força de vontade e muito esforço pessoal:

5 - Porque eu **pelejei** tanto que consegui. (Lúcia)
[grifo nosso]

6 - **Perseverança**, vontade de crescer na vida.
(Pedro) [grifo nosso]

7 - Eu acho que foi por **força de vontade**. (Alberto)
[grifo nosso]

8 - Eu acredito que teve o meu **esforço pessoal**.
(Rivaldo) [grifo nosso]

Conforme podemos identificar, em momento algum, os depoentes atribuem o seu sucesso a outros fatores, como metodologia do professor, facilidade dos conteúdos, ou a outra questão inerente ao processo pedagógico, muito pelo contrário, reconhecem que, se não tivessem se esforçado muito, não teriam conseguido ser aprovados. Ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pela sua aprovação, reconhecem que alguns colegas ficaram no caminho porque não se esforçaram o suficiente, ou seja, não persistiram, não pelezaram, como afirmou Lúcia. No depoimento que segue, fica evidente que a aprovação exigia muita determinação: “Os meus colegas viam dificuldade em tudo. Eu dizia pra eles terem paciência, que nós íamos conseguir.” (Rivaldo).

Em relação aos motivos que contribuíram para a evasão dos entrevistados, tivemos respostas bem diversificadas. Por exemplo, Diana diz que só desistiu por causa da distância, porque era muito perigoso ir e voltar sozinha todos os dias à noite. Ela reconhece que foi uma loucura o que fez e que poderia ter pelezado um pouco mais. O curioso, no caso dessa entrevistada, é que ela só desistiu no final do ano letivo. Por que será que apenas no período das últimas avaliações ela percebeu que tinha medo de ir à escola sem companhia?

Na tentativa de ir mais fundo na compreensão dos motivos da desistência de Diana e, percebendo que ela, assim como outros entrevistados, insistia em blindar a escola de qualquer responsabilidade no insucesso escolar dos discentes, questionamos sobre as principais dificuldades que ela enfrentou durante o curso. A resposta a essa questão revelou que a distância da escola não foi a única responsável pela sua desistência, uma vez que a dificuldade para aprender o conteúdo de algumas disciplinas aparece como um problema enfrentado: “A primeira dificuldade foi a **distância**, porque eu moro longe da escola. Depois, algumas **matérias que eram difíceis demais**. Na EJA, eu nunca tive aula de Física e Química, por isso, eu achei muito difícil.” [grifo nosso]

A dificuldade para aprender certos conteúdos se confirma quando a mesma entrevistada, ao ser interrogada sobre se tinha tempo para estudar em casa, diz: “Até que eu tinha tempo pra estudar em casa, mas **quando a gente não aprende com a explicação do professor**, não dá pra aprender em casa só abrindo um livro e estudando. Quando a gente não aprende na explicação, fica difícil.” [grifo nosso]

A reflexão sobre a justificativa desta entrevistada encontra respaldo em Charlot (2005, p.64) quando comenta:

A questão das práticas das escolas e dos professores é muito importante. Quando o aluno não entende nada, e a professora continua ensinando, ela está



construindo o fracasso. [...] Deve-se então entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando.

Outra estudante confessou que desistiu do curso no segundo ano porque se envolveu num relacionamento e acabou indo embora para outra cidade, mas confessa que se arrependeu e, no ano seguinte, voltou para dar continuidade ao curso. Embora sua desistência tenha acontecido por motivos pessoais, ela não esconde o quanto teve dificuldade para aprender os conteúdos de Matemática e Inglês e ainda lembra que não tinha tempo para estudar em casa e fazer as atividades, posto que, na época, trabalhava como empregada doméstica.

Também houve o caso de Geralda que atribuiu a sua desistência ao fato de ter engravidado, e quando retornou às aulas, não conseguiu mais acompanhar o nível de aprendizagem da turma.

Apenas um dos quatro discentes evadidos que concederam entrevista atribuiu, diretamente, a sua evasão a fatores relacionados à escola. Ele cita problemas enfrentados com professores e até com outros servidores da Instituição. Observando as demais respostas da sua entrevista, podemos perceber que o referido estudante alimenta certa indignação com alguns profissionais, o que se transformou em conflitos pessoais.

Tomando por base a orientação de Machado (2006), quando diz que é preciso dar especial atenção às razões mais profundas e menos evidentes do fenômeno da evasão, procuramos apurar a nossa compreensão sobre as causas que levaram os estudantes do PROEJA a abandonarem o curso, perguntando ao professor entrevistado qual o motivo de tanta evasão no curso, e ele nos deu a seguinte resposta:

9 - Veja só, a gente não podia baixar o nível demais, então a gente fazia uma média entre aqueles que sabiam mais e aqueles que sabiam menos e tentava elevar o nível dos que sabiam menos. Então aqueles que achavam que não iam acompanhar, acabavam desistindo [...] mas tudo é uma questão de dedicação.

Através desse depoimento, o professor expressa o esforço que fazia para equilibrar as aulas de modo que os conteúdos fossem compreendidos por todos os discentes, em seus diferentes níveis de conhecimento.

Entretanto, ele evidencia que isso não era possível, uma vez que alguns logo percebiam que não tinham condições de acompanhar as aulas e desistiam. No final de sua fala, o professor também atribuiu ao estudante toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento escolar, postura que isenta a escola do compromisso com a inclusão desses sujeitos. Para ele, “tudo é uma questão de dedicação.”

Nos dados coletados através de uma ficha individual, anteriormente explicitada, alguns discentes declaravam que, apesar de estarem gostando do curso, já haviam pensado em desistir por causa da dificuldade que estavam enfrentando para aprender os conteúdos relativos a algumas disciplinas. Contudo, asseguravam que iriam dedicar-se ao máximo para superar as dificuldades e conseguir concluir o curso. “Eu já pensei em desistir por dificuldades em algumas matérias, mas eu pensei muito e vou continuar até o fim, mesmo sem aprender. Pode ser que com o tempo eu consiga entender.” (Rivaldo)

Os depoimentos colhidos na ficha individual em discussão sinalizam que os estudantes percebem a importância do curso, mas as dificuldades para compreender alguns conteúdos fazem e eles enfrentarem uma verdadeira guerra entre as necessidades de dar prosseguimento aos estudos e as possibilidades reais de concretizá-lo.

Apesar de reconhecermos que o ambiente escolar apresenta inúmeros fatores geradores do que os discentes entendem como dificuldade para aprender, o contexto da vida pessoal dos estudantes também é farto de problemas que contribuem para que alguns não permaneçam na escola e alcancem êxito em suas aprendizagens. A distância da escola, o trabalho, o tempo disponível, as condições financeiras e os problemas familiares são fatores, entre tantos outros, que podem contribuir para que os discentes da EJA não tenham um retorno escolar bem sucedido. Quando interrogados sobre se alguma vez pensaram em desistir durante o curso, um dos aprovados respondeu:

10- Sim, muitas vezes porque o curso é muito puxado e tinha vezes em que os professores explicavam a matéria e eu via que não conseguia acompanhar e que **não tinha tempo** de estudar em casa. (Pedro) [grifo nosso].

O professor entrevistado também fez comentários sobre a indisponibilidade de tempo de estudo dos estudantes e reafirmou que esse é um problema que tem consequências diretas na reprovação ou na evasão:



11 - [...] o **tempo** que eles tinham, muitas vezes, era em sala de aula. Então uns estudavam e outros não e quando chegavam na sala de aula que eu começava a fazer questionamentos, aqueles que não tinha estudado, não sabiam responder e ficavam na deles, calados e as vezes diziam: – Eu vou embora que aqui não dá pra mim, não.[grifo nosso]

A distância da escola também aparece como um dos fatores que influenciam a evasão dos estudantes. Em resposta à pergunta sobre se havia pensado em desistir durante o curso, este discente aprovado respondeu:

12 - Pensei varias vezes por causa das dificuldades, tanto relacionada à **distância** e ao cansaço do trabalho, quanto à dificuldade na matéria de Matemática e Física porque tinha cálculos. (Alberto) [grifo nosso]

Sobre os que ficaram reprovados, mais uma vez, é preciso esclarecer que conseguimos entrevistar apenas uma estudante, porquanto, conforme foi esclarecido anteriormente, alguns dos que estavam oficialmente reprovados, consideravam-se evadidos. Quando interrogada sobre o principal motivo de sua reprovação a referida educanda respondeu que a falta de ajuda de alguns professores, os quais só explicavam o conteúdo uma vez e mandavam os estudantes se virarem, foi o principal motivo. Fica claro, nessa resposta, que o trabalho pedagógico em sala de aula não foi conduzido de forma a ajudar os discentes a superarem suas dificuldades de aprendizagem. Com essa postura, desconsidera-se que os educandos são sujeitos cujas histórias de vida diferentes os condicionam a aprender também de modo diferente.

Diante de tudo o que até aqui foi exposto, podemos pensar que o fato de alguns estudantes do PROEJA não terem conseguido obter sucesso no Programa está relacionado a uma série de dificuldades ligadas a fatores intra e extraescolares. As dificuldades de ordem extraescolar, de acordo com as falas dos entrevistados, podem ser assim sintetizadas: indisponibilidade de tempo para realizar as atividades propostas e estudar para as avaliações; o cansaço, em virtude do trabalho pesado a que estão submetidos; e a distância entre a escola e sua residência.

Quanto às dificuldades relativas a fatores intraescolares, as mais citadas foram: a não compreensão das disciplinas que contêm cálculo e fórmulas (Matemática, Física e Química); falta de ajuda e compreensão de alguns professores e metodologia inadequada.

5 Viabilidade do PROEJA no IFPB - *campus* Cajazeiras: as narrativas/as falas dos chamados “pelejas”

De acordo com Ferreira (2000, p.524), “[...] pelejar é o mesmo que combater, batalhar e insistir”. Tais sinônimos se referem a ações realizadas por pessoas cuja coragem e determinação são alicerces que dão sustentação às suas conquistas. Desde os primórdios, o homem aprendeu a arte de pelejar, seja para conseguir o alimento necessário à sua sobrevivência, seja para se defender dos predadores que lhe causavam ameaças. Sem ela, a espécie humana, por dispor de um corpo frágil, em relação às outras espécies, certamente teria sido extinta da face da terra.

Ao longo da história, pelejar tornou-se a principal arma dos setores oprimidos da sociedade para conquistarem os direitos que lhes são cotidianamente negados. Dentre esses direitos, inserem-se os relativos à educação, os quais, do ponto de vista legal, parecem resolvidos. Porém “[...] os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos estudantes, produzindo o fracasso e a chamada ‘evasão’” (BRASIL, 2007, p.18). Em outras palavras, a conquista do direito à escola não é suficiente, razão porque é preciso lutar para que essa instituição que, tradicionalmente, organizou-se para atender às classes mais favorecidas da sociedade, abra-se para as camadas populares, respeitando as suas características, expectativas e necessidades e, sobretudo, promovendo a aprendizagem.

Quando se trata de educação de jovens e adultos, a questão é muito mais complexa, visto que as pessoas atendidas nessa modalidade educativa não se encaixam nos padrões com que a escola regular está acostumada a lidar, pois estão fora da idade considerada certa, na maioria das vezes, trabalham ou estão procurando trabalho e não dispõem de tempo para aprofundar os estudos, conforme as exigências dos professores. Nesse sentido, Santos (2006) classifica os educandos jovens e adultos como figuras de “desordem”. Essa autora afirma que “[...] os alunos e as alunas da EJA são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo escolar” (*id.*, p.54). Contudo, esclarece que “[...] desordem não é bagunça, mas o imprevisível, o aleatório. Privilegiam-se os dinamismos, os movimentos, os processos, em detrimento das permanências, das estruturas” (*loc. cit.*)

Petraglia (2000 p. 55) elucida que “[...] desordem significa desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-o de alguma forma. São os choques, os acidentes, as imprevisibilidades, as desintegrações, as agitações e o que é inesperado”.

Tomando como base a ideia de que os educandos jovens e adultos representam “figuras de desordem” no contexto escolar, é possível



compreender o quanto a presença dos estudantes do PROEJA incomodou grande parte da comunidade do IFPB - *campus* Cajazeiras, em especial, os discentes das outras turmas, que não ficaram satisfeitos em dividir o espaço de uma Instituição tão bem conceituada, pelo seu alto nível de exigência, com educandos oriundos da EJA. Em outras palavras, eles vieram quebrar a ordem estabelecida.

Em depoimentos sobre como foi a chegada dos estudantes do PROEJA à Instituição, Edilma comenta:

13 - Fomos muito discriminados pelos alunos dos outros cursos. Eles humilhavam a gente, porque eles achavam que EJA é coisa de gente burra. É só um resumo dos conteúdos. Eles chamavam a gente “os **pelejas**”. [grifo nosso]

Essa atitude dos discentes dos outros cursos em relação ao PROEJA denota que a proposta do Programa era desconhecida pela comunidade escolar, o que contribuía para uma postura discriminatória naquele meio social.

Quando interrogados sobre o que entendiam por “peleja”, tivemos respostas do tipo:

14 - “**Peleja**”: queria dizer que nós era tudo “burro”, que não sabia de nada e que tava na escola pra pelejar. No meu entender, era isso. Mas a maioria da turma se esforçou e conseguiu dar a volta por cima. (Lúcia) [grifo nosso]

Embora reconhecendo o preconceito, alguns estudantes encararam essa falta de aceitação como um estímulo para se dedicarem ao curso e se superar para alcançar o tão sonhado diploma.

15 - Só não consegue vitória quem não **peleja**. Quem não consegue lutar não consegue nada na vida, porque a vida é uma **peleja**. Todo dia é uma **peleja**. Então, quanto mais eles chateavam nós, foi mais um estímulo pra nós (Pedro) [grifo nosso]

A presença dos estudantes do PROEJA também incomodou muito o corpo docente que, como não se sentia apto para trabalhar com esse “grupo de desordem”, deixou transparecer que não estava satisfeito em lecionar nessa turma:

16 - Tinham alguns professores que esquentavam a cabeça um pouco, porque não eram acostumados a ensinar a alunos do PROEJA. Teve até uns que foi fazer curso pra se reabilitar pra ensinar a nós, porque no começo era complicado. (Alberto)

17 - No começo, nós sentimos que professores olhavam pra gente como quem pensava: Esses daí não vão muito longe, não. Só que com o passar do tempo, eles perceberam que nós tava decidido e aí, é como a história dos PELEJAS, eles viram que não tinha jeito, que o povo tava pelejando mesmo, então eles se abriram e foram ajudar. (Pedro)

Pelo que se pode observar, a chegada do PROEJA na Instituição mexeu na ordem das ações pedagógicas que, até então, apresentavam resultados previsíveis.

Através dos depoimentos, podemos constatar que não há relação da proposta do PROEJA com a lógica do IFPB e que o Programa em questão só foi aceito porque estava respaldado em um ordenamento maior.

Na fala de Rivaldo, ele justifica a postura dos docentes:

18 - Eles estavam acostumados com um pessoal mais novo, galera de 16, 17 anos, estourando 19 anos e então eles se deparam com um pessoal, onde eu acho que o mais novo tinha 21 anos, tinha gente que tinha mais de 50. Pessoas com opinião formada. Então, eles tiveram muita dificuldade.

Esse entrevistado conseguiu fazer uma excelente análise da situação vivenciada em sala de aula. Ele conseguiu perceber que os professores estavam tendo dificuldades para lidar com “pessoas de opinião formada”. Na verdade, os estudantes da EJA, pela sua condição de adultos detentores de larga experiência, compreendem as questões que emergem no contexto da sala de aula de forma diferente das crianças e dos adolescentes. O discente adulto é mais seletivo, detém mais capacidade de crítica e “[...] carrega questões diferentes daquelas que a escola maneja” (ARROYO, 2007, p.35)

O professor entrevistado, falando sobre a dificuldade de trabalhar no PROEJA, afirma:



19 - [...] porque é diferente você ter o aluno normal, onde ele tendo dúvidas, você tira e logo ele aprende, mas o PROEJA não. Tem a questão da idade, muitos eram pais e mães de família, outros trabalhavam e não tinham tempo pra tá estudando.

Não obstante os descontentamentos dos docentes, as “figuras de desordem”, de tanto pelejar, conseguiram, pouco a pouco, provocar significativas mudanças no contexto escolar e no processo pedagógico, permitindo ao corpo docente experimentar novos jeitos de exercitar a sua prática, como forma de torná-la mais inclusiva. A entrevistada Francisca confirma essas mudanças, quando diz: “A dificuldade foi no começo, mas depois os professores entenderam qual era o sistema pra ensinar a gente.”

Em depoimento, um dos estudantes expressa que acredita que o IFPB tem duas épocas: uma antes e outra depois do PROEJA, porque, segundo ele, os discentes desse programa, ou melhor, da primeira turma, conseguiram que muitos professores mudassem a forma de pensar e de lecionar. Assim diz ele:

20 - Tanto a gente aprendeu com eles, como a gente percebeu que eles também aprenderam com a gente porque eles viam a nossa força de vontade. [...] a gente foi se adaptando ao CEFET, conhecendo o dia a dia do CEFET para poder chegar aonde a gente chegou, que foi a aprovação.

A fala desse educando esclarece que houve um repensar por parte dos docentes, a partir da convivência com os estudantes, mostrando que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2000, p.25).

Sobre essas mudanças no processo pedagógico, Petraglia (2000), fazendo menção à questão da ordem e da desordem, conclui que a ordem inicialmente estabelecida, ao ser submetida aos aspectos do acaso, desordena-se e, a partir daí, começa o processo de transformação que levará à nova organização. Assim, se os discentes da EJA representam a “desordem” do sistema educacional, podemos inferir que eles próprios poderão fornecer as pistas para uma nova reestruturação. Para isso, a escola precisa estar aberta para conhecer esses sujeitos, compreendendo sua visão de mundo, seus pontos de vista, as representações que têm de si mesmo e os saberes que portam, mergulhando fundo nas questões que os envolvem diretamente. Ao abrir espaço para que esses educandos tragam à tona a visão que têm de si mesmos e do mundo em que vivem,

podem-se encontrar as ferramentas necessárias para reestruturar as ações pedagógicas, tornando-as adequadas às especificidades desse público.

6 Considerações finais

A pesquisa revelou que o IFPB – *campus* Cajazeiras, embora tenha assumido e empreendido esforços para que seja possível favorecer a inclusão dos sujeitos que buscam acesso ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA, não está conseguindo promover um retorno escolar bem sucedido a todos os educandos. Os altos índices de evasão nos cursos, consequência de uma série de fatores de ordem intra e extraescolar, têm inviabilizado a permanência dessas pessoas no Programa e, conseqüentemente, impedido-as de concluir com êxito a sua formação. Na maioria das vezes, a evasão é apenas a antecipação de uma reprovação que os estudantes já têm como certa, em virtude de um processo de ensino e aprendizagem que comumente não leva em consideração as especificidades de sua aprendizagem.

Esses efeitos iniciais evocam aqueles ocorridos durante a origem dos Institutos Federais em 1909, que, mesmo sendo criados legalmente para garantir oportunidades educacionais aos marginalizados da sociedade, não conseguiram obter o êxito esperado nos seus primeiros anos de funcionamento, devido a um índice muito alto de evasão nos cursos que, segundo Santos (2000), chegou a ultrapassar os 50% em alguns estados.

Embora não neguem a importância do PROEJA como um caminho para novas oportunidades profissionais, bem como para o seu reconhecimento social, os entrevistados expressam que, para permanecer no Programa e concluir a formação, é necessário enfrentar uma série de desafios, tanto de ordem pessoal quanto os relacionados ao contexto escolar, e criar diferentes estratégias para driblar todas essas dificuldades. Contudo, nessa luta pela inclusão, apenas alguns conseguem ser vitoriosos; os demais se perdem pelo caminho e ainda se responsabilizam pelo seu suposto fracasso.

Na verdade, exclusão escolar seria o termo mais indicado para designar esta realidade que se consolida através de um processo educacional que utiliza da evasão e da reprovação como mecanismos de seletividade.

Os dados sugerem também que estudantes e professores, por estarem vivenciando uma experiência pioneira, ainda não conseguiram se identificar com a proposta do PROEJA e, nesse processo de busca de identidade, acabam se isolando em suas fragilidades e buscando culpados para um processo educacional que parece não estar correspondendo aos anseios de ambos. Nesse processo, de um lado, encontram-se os professores que, desencantados com uma suposta “falta de interesse” e baixo



rendimento escolar dos educandos, não conseguem acreditar no sucesso deles e, conseqüentemente, do Programa; de outro, estão os estudantes que, por se verem diante de uma proposta escolar, quase sempre, alheia às suas necessidades, sentem-se excluídos no espaço da escola.

Representando figuras de desordem no contexto do IFPB, os discentes do PROEJA não escondem que, no começo do curso, foi tudo muito difícil, tanto para eles, que desconheciam a dinâmica de trabalho da Instituição, quanto para os docentes que não tinham experiência de trabalhar com as especificidades da EJA. Contudo, através de uma peleja diária, essas figuras conseguiram alterar significativamente a ordem das ações pedagógicas desenvolvidas no *lôcus* da pesquisa. A desordem inicial foi necessária para que as mudanças comesçassem a se anunciar no decorrer do processo, ainda que de forma lenta. Todavia, muitas limitações ainda precisam ser superadas para que, de fato, o Programa possa garantir que esses estudantes permaneçam na escola e com sucesso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, março de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docbase.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício n. 2939/2008 - SETEC/MEC**. Brasília, 11 set. 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAIBA (CEFET-PB). **Proposta pedagógica do curso integrado de qualificação em operação de microcomputadores na modalidade de educação de jovens e adultos.** Cajazeiras, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

COSTA, Rita; DANTAS, Aline. Políticas de Currículo e os sujeitos educandos do PROEJA. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Diferenças nas Políticas de Currículo, 4., 2009, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 78 – 102.

MACHADO, L. **PROEJA:** o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Salto para o Futuro: MEC/TV Escola. Boletim 16 set. 2006. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc>. Acesso em: 20 jun. 2009

MOURA, Dante Henrique. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In: Castro, Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.) **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília:UNESCO, 2009. 270p.

_____. **A Implantação do PROEJA no CEFET-RN:** avanços e retrocessos: Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br>> Acesso em: 10 ago. 2010.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



SANTOS, Jailsom Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância/MEC. **Educação de jovens e adultos**: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

WACHHOLZCOAN, Lisani Gení. **A implementação do PROEJA no CEFET-SC**: Relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de Matemática. Florianópolis- SC, 2008. Disponível em: <<http://www.ppgect.ufsc.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.



OS SUJEITOS DA EJA E AS ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO IFPB – CAMPUS SOUSA

Heloiza Carneiro Barreto

1 Introdução

O trabalho aqui apresentado focaliza estratégias motivacionais, buscando resgatar na sala de aula a motivação voltada para o desenvolvimento humano e o equilíbrio na relação do educando consigo mesmo e com o outro. Definimos como estratégias motivacionais o uso de técnicas utilizadas pelos professores para estimular a participação do educando, de forma interativa e dinâmica.

Dois motivos levaram-nos a escolher o tema deste projeto: o primeiro está relacionado ao interesse que possuímos pelo tema, pois acreditamos que as estratégias motivacionais podem ser importantes recursos pedagógicos para facilitar o processo de ensino- aprendizagem. O outro motivo se refere ao fato de perceber, nas obras e autores consultados, que essas estratégias podem ser direcionadas para a realidade de jovens e adultos, reconhecendo-as como um meio utilizado para facilitar a sua adaptação na escola, assim como um estímulo para a motivação ao estudo e à aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido, muitas vezes, um desafio para os educadores, portanto, requer uma ação específica de modo a encontrar caminhos para resolver as situações-problemas que dificultam a aprendizagem destes sujeitos.

A aprendizagem ocorre com afetividade e motivação. Para aprender é importante que haja essa espontaneidade a qual está relacionada com a capacidade, com o conhecimento, com as habilidades, sendo indispensável ter disposição, intenção e motivação suficientes para se adquirir bons resultados escolares, cabendo aos estudantes desenvolver tanto voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar os aspectos psicológicos como também os motivacionais.

Alguns professores, ao refletirem sobre os aspectos da afetividade e da motivação nos processos de ensino-aprendizagem, perguntam o que fazer para que seus discentes se sintam motivados de forma que mostrem esforço e dedicação necessários para aprender.

Fazer-se essa pergunta implica o reconhecimento do papel do contexto como ativador da motivação

e do interesse em aprender. Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre. (TAPIA; FITA 1999, p.14).

Ao professor é imprescindível levar em consideração aquilo que atrai o educando, o que ele gosta para, com isso, despertar sua curiosidade e os seus interesses, uma vez que a motivação passa a ser um trabalho de prender a atenção do estudante de forma a envolvê-lo no processo de ensino.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a concepção dos discentes relacionada aos aspectos motivacionais desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem. Como sustentáculo para desenvolvermos essa análise, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar junto aos educandos quais as características das estratégias utilizadas;
- Observar o entusiasmo apresentado por eles na participação das aulas, após as dinâmicas;
- Perceber como os estudantes avaliam as estratégias motivacionais no processo ensino-aprendizagem;
- Observar como os discentes reagem diante da aplicação das estratégias motivacionais utilizadas em sala de aula;
- Perceber as implicações das estratégias motivacionais no estímulo para a aprendizagem.

As estratégias motivacionais foram utilizadas nas aulas da disciplina de **Processamento de Frutas da Matriz Curricular do Curso profissionalizante de Técnico em Agroindústria** e na disciplina de **Artes da Matriz curricular do Ensino Médio**. As disciplinas foram escolhidas em virtude de os professores se disponibilizarem a participar ativamente da pesquisa, durante o ano letivo de 2009 com a turma da primeira série do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Na realização do nosso estudo, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo e entrevista semi-estruturada através da análise de



conteúdo. Como instrumento para captar os conteúdos a serem investigados na pesquisa, utilizamos os depoimentos dos educandos do PROEJA, através da entrevista semi-estruturada, desenvolvida mediante um roteiro de temas, que foram capazes de encaminhar a coleta dos dados para atender as questões e os objetivos da pesquisa.

Desta forma, os depoimentos dos entrevistados trouxeram insumos para a nossa pesquisa que privilegiou a análise de conteúdo sobre os dados qualitativos apresentados. Esta técnica se apresenta conforme Bardin (1977) como atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Trata-se, portanto, de uma prática investigativa, baseada na interpretação, na capacidade de fazer inferências como condutoras à explicitação do fenômeno em estudo, que utilizamos neste trabalho.

A entrevista foi realizada com a gravação das falas dos depoentes através do uso do aparelho gravador, com duração em média de 50 a 60 minutos, seguindo um roteiro com nove perguntas abertas, constituindo-se ainda em dois momentos que denominamos de **Núcleos**:

Núcleo 1 – a 1ª etapa da entrevista, na qual enfatizamos a visão que os estudantes têm sobre as estratégias no âmbito geral, constituindo-se de três questões.

Núcleo 2 – a 2ª etapa da pesquisa, na qual focamos as especificidades das estratégias direcionadas às disciplinas em que foram aplicadas. Esta etapa constituiu-se de seis questões. Optamos por esta divisão, para melhor interpretação e análise dos dados.

Os sujeitos pesquisados foram os jovens e adultos da 1ª série do curso Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB do *campus* Sousa. A pesquisa foi realizada em um universo de 28 (vinte e oito) estudantes com idade entre 19 e 55 anos. Deste total, 04 (quatro) são do sexo masculino e 24 (vinte e quatro) do sexo feminino. Participaram da entrevista 08 (oito) estudantes selecionados através de sorteio. No decorrer do trabalho, abordaremos os entrevistados pela ordem das entrevistas, tratando-os respectivamente por Entrevistado 1, Entrevistado 2 e assim continuamente.

Utilizamos para o sorteio os seguintes critérios: 03 (três) discentes do sexo masculino, 02 (dois) mais jovens e 01 (um) mais velho; e 05 (cinco) do sexo feminino, 02 (duas) mais jovens e 03 (três) mais velhas. Consideramos estudantes mais jovens aqueles que se encontram entre 19 e 25 anos, e estudantes mais velhos os que estão na faixa etária de 26 a 55 anos.

Para melhor identificação dos sujeitos da pesquisa, levantamos o seu perfil socioeconômico, conforme descrevemos a seguir.

De um universo de 28 (vinte e oito) discentes, contou-se com uma amostra de 08 (oito) estudantes, significando um percentual de 28%,

sendo a maioria do total de entrevistados composta por mulheres (05), representado 62,5%, e a minoria, por homens (03), representando 37,5%, dados que apontam certa elevação da procura de curso técnico por parte das mulheres.

Quanto à idade, a pesquisa apontou um equilíbrio, tendo em vista que 50% dos estudantes concentram-se na faixa etária de 19 a 25 anos e os outros 50% encontram-se na faixa etária de 26 a 55 anos.

Quanto à atividade remunerada, verificamos também que 50% trabalham e os 50% restantes não trabalham, justificando o fato de serem sustentados pela família.

No que se refere aos rendimentos da família, 85% dos respondentes, ou seja, a maior parte, afirmaram estarem enquadrados na faixa salarial de baixa renda de, no máximo, um salário mínimo. É interessante perceber que 12% dos entrevistados afirmaram possuírem uma renda familiar de dois salários mínimos ou, ainda, que somente 3%, uma ínfima parcela dos entrevistados, afirmaram receber uma renda familiar de até três salários mínimos.

Ao verificarmos a origem dos estudantes, observamos que 50% são oriundos da Zona Urbana, mais precisamente de uma cidade circunvizinha a Sousa (Marizópolis) e os outros 50% são oriundos da Zona Rural, localizada nas proximidades do IFPB *campus* Sousa, efetivamente no perímetro irrigado de São Gonçalo. Nesse contexto, os resultados são apresentados por meio dos depoimentos dos estudantes.

2 A concepção dos sujeitos do PROEJA sobre as estratégias motivacionais utilizadas pelo professores do IFPB - Campus Sousa

Apresentamos aqui os dados fornecidos através das entrevistas realizadas pelos sujeitos desta pesquisa, tendo em vista atender aos objetivos do estudo. Desta forma, analisaremos a concepção dos sujeitos do PROEJA sobre as estratégias motivacionais utilizadas pelo professores do IFPB - *campus* Sousa.

Para tanto, foram analisadas as entrevistas com os sujeitos do PROEJA, a partir dos dois núcleos temáticos, em que o primeiro apresenta uma visão das estratégias no âmbito geral e o segundo especifica mais detalhadamente as estratégias usadas nas disciplinas envolvidas na pesquisa. Salientamos que a partir da análise dos dados relatados é possível constatar algumas semelhanças entre as respostas dos entrevistados.



2.1 A concepção dos entrevistados sobre o objeto da pesquisa relacionado às estratégias de uma forma mais abrangente

Procuramos aqui investigar o comportamento dos sujeitos diante das estratégias aplicadas nas disciplinas de **Processamento de Frutas e Artes**, bem como sua visão sobre essas estratégias motivacionais utilizadas durante o processo de ensino. As respostas do primeiro grupo de perguntas, que objetivam investigar a concepção do entrevistado sobre o objeto da pesquisa relacionado às estratégias de uma forma mais abrangente, revelam existir um equilíbrio de opiniões sobre os aspectos motivacionais causados pelas estratégias usadas na sala de aula.

2.1.1 Avaliação das estratégias motivacionais: Dinâmicas de grupos, Seminário e Mensagens reflexivas

Nesta parte avaliativa, investigamos a utilização das estratégias motivacionais (dinâmica de grupo, mensagens reflexivas e seminário) como fator de motivação para o estudo, no sentido de provocar nos estudantes o desejo de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, objetivando tornar a aprendizagem mais interessante e significativa, tanto para os alunos como para os educadores.

Diante da concepção apresentada pelos entrevistados, entendemos que as estratégias motivacionais utilizadas podem despertar no estudante um estímulo voltado para o interesse na aprendizagem, quando, por exemplo, relatam: “São ótimas pra aprendizagem, né, do aluno que na aula dá mais motivação pra continuar. Elas servem pra dar um estímulo a mais”. (Entrevistado 2).

Na fala da Entrevistada 4, a expressão “aprendendo de uma maneira diferente do dia a dia” demonstra que as estratégias, quando aplicadas, tornam as aulas diferentes e, assim, surgem como uma novidade, facilitando a assimilação dos conteúdos, como se vê na narrativa abaixo:

[...] Eu acho assim, que facilita cada vez mais, porque você aprendendo de uma maneira diferente do dia a dia, uma coisa diferente, eu acho que a gente tem mais possibilidades de aprender um determinado assunto, quando é aplicado com dinâmicas, com mensagens. Eu acho que a gente tem mais facilidade de assimilar as coisas (Entrevistada 4).

Destacamos a preocupação da Entrevistada 6 que, mesmo se sentindo cansada por ter os horários ocupados com o trabalho e o

estudo, sente-se estimulada a ir à escola devido a aplicação de estratégias motivacionais.

Percebemos, então, na fala dos entrevistados que as estratégias utilizadas são importantes recursos para despertar a motivação no processo de aprendizagem. Huertas (2001) enfatiza que a motivação deve estar relacionada a metas e objetivos, portanto, um bom professor, aquele que planeja as suas aulas e que possui metas de ensino, pode tornar o educando motivado a aprender. O autor afirma ainda que as metas são desencadeadoras da conduta motivada, formam parte do núcleo imprescindível para considerar uma ação como motivada ou não. Neste sentido, sem desejo e metas, não há motivação. Para haver aprendizagem é necessário que a motivação seja despertada.

Enfatizamos como a autoestima pode interferir no processo de aprendizagem e em sua relação com as estratégias utilizadas, como observamos no relato da Entrevistada 5:

Achei muito importante. É muito importante para o nosso crescimento dentro da sala de aula. Nos fez perder o medo que acabava nos atrapalhando, refletimos mais sobre a vida e aumenta a autoestima e a confiança, tendo mais autoconfiança, a gente se sente mais motivados, né?

Nessa perspectiva, a entrevistada acredita que, quando estimulados através das estratégias, surge a autoconfiança e proporciona o aumento da autoestima e com isso uma vontade de participar das aulas. Podemos então entender que a ideia da autoestima despertada através das técnicas motivacionais venha a ser um dos elementos desencadeadores da motivação para o processo de aprendizagem, uma vez que o estudante sente-se mais confiante e, nesse sentido, a autoconfiança pode possibilitar um bom desempenho nas atividades escolares, o que torna a autoestima significativa dentro do contexto educacional. Para tanto, buscamos trazer para o nosso trabalho o conceito de autoestima por entender que se insere como um elemento relevante no processo motivacional do estudante pesquisado.

Escolhemos a definição de Douglas (1998, p.15): “autoestima é um conjunto de crenças que você carrega em sua cabeça e aceita como verdade em relação a si mesmo ainda que assim não seja”, por ela estar apoiada na confiança que a pessoa tem em suas idéias e por vermos na fala dos educandos que esta confiança em si pode ser um estímulo que favoreça a sua participação nas aulas e, conseqüentemente, melhores resultados nas tarefas escolares, desenvolvendo a capacidade de aprender, despertando a



confiança em si mesmo para o cumprimento das atividades propostas em sala de aula.

Os relatos mostram que as estratégias utilizadas chegam a contribuir na busca de realização das metas e objetivos como menciona a Entrevistada 4:

[...] às vezes a gente tá “caído”, sem prestar atenção, elas nos motivam além das mensagens, aquelas músicas. Às vezes a gente tá meio pra baixo, pensando em desistir de tudo, aí vem uma mensagem dessas, aí a gente diz que vai botar pra frente, que vai correr atrás do que quer, e assim é bom, porque cada vez mais vai motivando a gente a correr atrás do que a gente quer. (Entrevistada 4).

Diante dessa expectativa, Boruchovith; Bzuneck (2004) explicam que a motivação discente, dentro do contexto escolar, está associada a um tipo de meta de realização e que estas metas estão relacionadas a um conjunto de cognições envolvendo propósitos que levam a decisões. “Cada meta de realização representa uma razão específica para que o aluno possa aplicar esforço ou buscar outros objetivos desejáveis” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p.71).

2.1.2 Contribuições das Estratégias Motivacionais para o entusiasmo dos sujeitos da EJA

Ao questionar como as estratégias motivacionais contribuem para o entusiasmo na participação das aulas, percebemos que a utilização desses tipos de estratégias pode despertar no aluno a vontade de participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, conforme podemos ver nos relatos abaixo:

Geralmente tem aulas que é parada e essas aulas com estratégias já dá um estímulo a mais, né, pra gente continuar. Quando o professor utiliza, todo mundo gosta, né? Por exemplo, tem professor que é parado, só dá aquela matéria, geralmente os alunos nem gosta, cansam e quando os alunos não participam há uma queda na aprendizagem (Entrevistado 2).

Depois das dinâmicas, sempre a gente fica motivado, porque o professor tá na sala de aula pra incentivar

o aluno, né, pra nos dar aula e nos incentivar e de qualquer forma incentiva, dá mais estímulos. Você vem pra escola, você vem com vontade, vem com gosto (Entrevistado 6).

Fica evidente assim o pensamento de Huertas (2001), quando ele retrata que o papel do professor não é o de influenciar o estudante quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção do processo de formação do discente. Frente a essa ideia, o professor influenciará o educando no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem. Para o autor, quanto mais consciente for o professor com relação à motivação, melhor será a aprendizagem de seu estudante.

Parece estar clara a importância do papel do professor como um agente motivador de forma que ele possa utilizar esses instrumentos em sala de aula, tornando assim as suas aulas mais interativas e dinâmicas, despertando no discente a participação e o desejo de aprender como bem reforça a Entrevistada 4: “[...] quando os alunos não participam há uma queda na aprendizagem.” Desta forma, o professor tem um papel importante no sentido de estimular a participação do educando.

As estratégias motivacionais utilizadas demonstram a sua contribuição dentro do processo de ensino como instrumentos facilitadores de aprendizagem, despertando no estudante o interesse nas aulas, estimulando a sua participação, e, dessa forma, a construção do conhecimento.

As estratégias têm a sua parcela de contribuição para a interação dos membros do grupo com o qual os alunos se afinam mais e com isso facilita o processo de aprendizagem:

[...] eu acho que elas ajudam assim, porque a gente perde toda a vergonha de falar e por isso participa muito mais, assimila melhor os conteúdos, fica mais solta, mais fácil pra fazer amizade com os próprios colegas, pois tem gente que é fechada. Eu acho assim, principalmente as dinâmicas de grupos faz com que a pessoa faça mais amizade, fique mais unida (Entrevistada 4).

Vimos a ênfase dada às relações interpessoais, à importância de se trabalhar em grupo e sua facilidade. Barreto (2006) afirma que, ao utilizar esses recursos didáticos nas suas aulas, percebeu a eficácia e, ao mesmo tempo, como eram instrumentos ricos e facilitadores de aprendizagem bem como das relações interpessoais entre os elementos do grupo. Dessa



forma, o estudo em grupos pode influenciar no resultado da aprendizagem, favorecendo a aproximação com o outro. Fritzen (2007), por sua vez, diz que aprendemos melhor e rápido quando realizamos trabalhos em grupos.

2.1.3 Contribuições das Estratégias para a aprendizagem

Ao serem questionados sobre a contribuição das estratégias para a aprendizagem, nota-se o interesse da Entrevistada 4 em não faltar a aula, pois na sua concepção o professor pode utilizar uma das estratégias, o que a incentiva a frequentar as aulas:

Às vezes, a gente tá em casa e diz: Ah! Eu hoje não vou assistir aula. Às vezes, eu mesma, já aconteceu, eu me lembrei: Ah! Aquela dinâmica que a professora fez com a gente foi tão boa, eu vou, pois vai que tem outra?! Aí, a gente sempre fica querendo mais, porque cada uma só vem me acrescentar (Entrevistada 4)

Mediante a narrativa acima, podemos notar a importância de aulas dessa natureza, despertando no educando a vontade de frequentar as aulas e que, segundo a referida entrevistada, “muito têm a acrescentar”, expressão que pode estar relacionada à recepção de novos conhecimentos.

Destacamos, assim, a relevância da metodologia de ensino que o professor utiliza e como esta pode causar desestímulo ao estudante, muitas vezes, levando-o até mesmo a desistir dos estudos:

[..]Perdi a vontade de estudar muito cedo e na época que estudava nunca teve dinâmicas na escola, nunca existiu. A gente chegava lá só pra copiar. O professor explicava e com as estratégias é bem melhor a gente vê que a coisa é melhor e que o aluno fica mais incentivado fica mais motivado a querer estudar (Entrevistado 6).

Evidencia-se ainda, na narrativa acima, a referência metodológica aplicada pelo professor, que ainda é tido como detentor de todo o saber, como agente central do processo ensino-aprendizagem, o que revela uma ideia construída com base no modelo de escola com o qual conviveram ainda na infância. Portanto, tal clientela expressa claramente a concepção de pedagogia tradicional (ARANHA, 1997), na qual a ação pedagógica é

centrada no professor, cabendo aos estudantes a função de meros receptores de conteúdos prontos e acabados, o que, muitas vezes, causa desestímulos ao educando.

Cabe, então, ao professor utilizar estratégias motivacionais voltadas para o ensino, de forma a alcançar os objetivos básicos, oferecendo oportunidade ao estudante para que ele possa assimilar, aplicar e recriar os conhecimentos e informações que o ajudem a ampliar a sua visão de mundo e das coisas.

2.2 A concepção do entrevistado sobre o objeto da pesquisa relacionado às estratégias de uma forma mais específica

Buscamos aqui analisar a visão dos sujeitos, no que diz respeito às estratégias motivacionais utilizadas de forma mais específica, aplicadas de acordo com as disciplinas citadas anteriormente e os seus conteúdos.

2.2.1 As dinâmicas de grupos

As dinâmicas de grupo são caracterizadas por atividades que fazem o grupo se movimentar, em que cada pessoa se comporta de forma diferente, podendo despertar no participante o espírito de liderança, favorecendo a aproximação e a comunicação entre os sujeitos e, ainda, ajudando-os no desenvolvimento das relações interpessoais, indispensáveis à convivência e ao processo educativo.

As dinâmicas aqui apresentadas foram aplicadas de acordo com os conteúdos das aulas, visando a uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes. Antunes (2001, p.19) afirma: “Na escola, as técnicas pedagógicas devem alternar-se com aulas expositivas a serem aplicadas sempre que houver necessidade de fixação de algum conteúdo”. Portanto, as dinâmicas de grupo podem fazer parte do planejamento de ensino e, principalmente, dos planos de aula do professor para que o discente tenha a oportunidade de falar, expor ideias e opiniões, ouvir os colegas e, dessa forma, sentir-se estimulado e mais participativo.

Foram direcionadas para a entrevista quatro dinâmicas distribuídas nas duas disciplinas participantes da pesquisa, sendo que a primeira dinâmica foi utilizada na disciplina de **Processamento de Frutas**, durante a socialização do conteúdo sobre o manuseio de equipamentos agroindustriais, já que, muitas vezes, os estudantes temem não serem capazes de “dominar” os equipamentos, sentindo-se inseguros. Diante da estratégia utilizada, perguntamos aos estudantes o que acharam da dinâmica **Medo de desafios**. Os entrevistados se mostraram otimistas com relação à expectativa de vencer o medo e, conseqüentemente, superar



os obstáculos que, muitas vezes, o impossibilitam de conquistar os seus objetivos, como mostra a fala abaixo:

Essa foi muito importante, porque se não fosse a partir dessa dinâmica, eu nem estaria aqui hoje, porque é que nem eu disse; às vezes você tem um medo sem nem saber o que pode acontecer, cria aquele negócio na sua cabeça, na sua mente com o que pode ser uma coisa bem simples, você cria um bicho que não existe (Entrevistada 4).

No que se refere à postura dos entrevistados quanto ao aspecto psicológico, percebemos como a dinâmica pôde ajudá-los a vencer a timidez, e, assim, participarem mais das atividades de sala de aula, como se observa na fala seguinte: “Minha timidez era tão grande que eu não conseguia falar nada, não saía nada, travava. E hoje não, tô bem solto aqui” (Entrevistado 1). Percebemos nesta fala o quanto a timidez pode atrapalhar o desenvolvimento do educando, chegando até mesmo a impedi-lo de se expressar em sala de aula e como as estratégias ajudaram a superar os traumas causados pelo excesso de timidez.

É uma dinâmica boa, que faz a gente refletir, que geralmente a gente quer conquistar um lugar, por exemplo, um emprego, mas que às vezes tem medo, aí desiste de estudar. Fica com medo. Medo de não conseguir, mas se não tentar, como é que consegue, né? [...] Essa dinâmica nos motiva a gente continuar. (Entrevistado 2).

Gostei muito, ajudou a mostrar os desafios e ver que podemos superá-los. (Entrevistado 8).

Uma característica marcante da dinâmica é a sua contribuição ao entrevistado na luta a não desistir, para que possa vencer no futuro e perceba a conclusão do seu curso como um dos seus objetivos, conforme bem ilustra a seguinte fala do Entrevistado 1 : “[...] e aquele que encarou o desafio, né, ganhou. A dinâmica me ajudou muito a nunca desistir, a sempre lutar pra no futuro vencer”. Para esse entrevistado, somente vence aquele que consegue superar os desafios que a vida lhe impõe, portanto, ao se depararem com situações desafiadoras, sentem-se confiantes e, com esta confiança, aumenta a vontade de alcançar os seus objetivos, entendemos, assim, que para vencer é preciso romper com o medo.

Na dinâmica **Balão dos sonhos**, aplicada ainda na disciplina de **Processamento de Frutas**, direcionada ao conteúdo de **Produção de geléias**, questionamos se aquela despertou nos entrevistados interesse no assunto da aula, sendo destacadas as suas falas:

Sim. Balão dos sonhos já diz: Sonhos e pra mim sonho é objetivos, se você tem objetivo ou sonhos, você não pode deixar que ninguém tire isso de você. Então, a partir dessas aulas que você reflete. (Entrevistado 1)

Despertou no sentido da gente refletir. Ela motiva sim a gente não desistir do sonho, né? E nas aulas elas motivam porque sempre quando a gente sai de uma dinâmica, a gente fica mais motivada pra aprender mais, né? (Entrevistado 2)

Analisando os dados acima, podemos notar que os entrevistados se sentem bem motivados e com muita vontade de participar das atividades de sala de aula. Esta satisfação da necessidade de aprender leva o estudante à busca do “eu” participativo para, assim, superar os obstáculos e ir ao encontro das metas, tornando-se, portanto, um agente motivado.

Expressões como: “não desistir, sempre perseverar” e “nunca desistir dos meus sonhos” foram bastante comuns no discurso dos entrevistados. A esse respeito, a Entrevistada 3 assim se expressou: “[...] essa dinâmica me ajudou a nunca desistir dos meus sonhos e com isso eu pensei em participar e nunca desistir dos meus objetivos. A partir daí, surgiu em mim uma vontade de participar mais das aulas no sentido de melhorar a minha aprendizagem”.

A este valor dado às metas/objetivos, Borucharitch; Bzuneck (2004), em seus estudos sobre a motivação do estudante, relacionada a metas de realização, retratam que as metas de realização representa uma razão específica para o discente aplicar reforço ou buscar objetivos desejáveis, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

No início eu me senti um pouco desmotivada. Mas com essas aulas todas, a gente vai se motivando cada vez mais e eu aprendi que quando a gente quer uma coisa, tem que correr atrás do sonho que é pra conseguir (Entrevistada 4).

Muito, muito interesse mesmo porque como eu já falei, a gente, tem dias que você não tem vontade



de vir a aula e você praticando esse tipo de trabalho motivacionais você fica mais estimulado (Entrevistado 6).

Acreditamos que o uso de estratégias adequadas de motivação pode estimular o estudante no que se refere a traçar metas para aprender e ainda para que persista na busca dos seus objetivos.

Na dinâmica **Técnica das diferenças**, aplicada na disciplina de **Artes**, durante o conteúdo de desenho à mão livre, questionamos aos entrevistados como eles avaliavam a dinâmica utilizada:

Motivou, né, pois me fez refletir sobre o meu comportamento, sobre as minhas atitudes e com isso, é, veio a me incentivar a não me desestimular e ir em busca dos meus objetivos, né, facilitando o estímulo e a vontade de permanecer na sala de aula (Entrevistada 3).

Em conseguir participar melhor e perceber as diferenças dos meus colegas de classe e tentar respeitá-las, apesar de que nem sempre a gente consegue, mas pelo menos eu tentei e até hoje, muitas vezes, eu respeito, outras não, mas pelo menos eu tô tentando.(Entrevistada 4).

Nas falas acima, percebemos como a estratégia influenciou na reflexão em torno das atitudes e mudanças de comportamentos capazes de exercerem influência na conquista dos objetivos e na sua permanência em sala de aula, através de uma participação mais ativa, de forma a estimular a interação entre os colegas de classe. Entendemos, assim, que a afetividade pode ser construída nas relações interpessoais, durante o processo de aplicação da dinâmica, favorecendo a convivência, uma vez que a própria dinâmica pode ajudar o estudante a refletir sobre o seu comportamento diante das diferenças existente entre os membros do grupo. Portanto, é nessa interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos em relação ao outro, de forma positiva ou negativa, e a partir daí construímos a nossa autoimagem.

Na dinâmica **Colorindo o amigo mais que secreto**, utilizada na disciplina de **Artes**, na qual se trabalhou a expressão artística da pintura, perguntamos aos estudantes se aquela ajudou a motivar a aula, estimulando a aprendizagem.

Analisando os trechos abaixo, percebemos na fala do Entrevistado 1 a relação que ele faz do antes e do depois da dinâmica, ao relatar que antes os estudantes se mostravam “fechados” e que, após a dinâmica, se sentiram mais “abertos” para se relacionarem com o colega.

Os alunos conhecem uns aos outros, porque antes dessas aulas, todo mundo era fechado, ninguém gostava de conversar muito, ninguém conhecia ninguém e, a partir disso, todo mundo mostrou que estava conhecendo mais o seu colega de classe [...] (Entrevistado 1)

[...] antes, a gente tinha notas baixas porque a gente era desunidos, não tinha aquele companheirismo dos alunos. Quando era pra trabalhar em grupo, uns faziam só, outros ficavam em grupos e hoje, não, quando se trabalha em grupo, tudo dá certo. É que nem na vida lá fora, tudo o que faz primeiro, você leva adiante e a partir daí não sente mais dificuldades, A partir daí os alunos foram tirando notas melhores e assim concluímos o curso (Entrevistado 1).

A falta dessa integração citada anteriormente e refletida na narrativa acima demonstra que a ausência de união da turma interfere no resultado da aprendizagem e que o rendimento escolar teve um bom resultado quando a turma começou a interagir trabalhando em grupos.

A respeito dessa integração grupal, Fritzen (2007, p. 8) aborda: “É preciso desinstalar a pessoa do seu individualismo, do seu egoísmo e relacioná-la com os outros”. Na visão do autor, o ser humano é um ser em relação com os outros e esta relação no grupo pode influenciar a maneira pela qual aprendemos.

Santos e Rodrigues (2009) destacam o aprender brincando como uma forma de dar um significado maior à forma de ensinar e assim transformar seu espaço em algo prazeroso. Nos relatos abaixo, observamos que a dinâmica contribuiu para que a aula se tornasse motivada, e que a entrevistada definisse como “divertida”, sendo essa expressão entendida como uma forma de “aprender brincando”, que se soma a uma das características da técnica utilizada:

[...], portanto a dinâmica me motivou a dar valor ao colega que a gente tem do lado. Motivou também a



aprendizagem. A aula ficou divertida, né, a gente pode dizer um pro outro o que achava [...] Eu acho que deveria ter mais esse tipo de dinâmica pra gente chegar mais ao colega, e fazer mais amizade ainda, porque às vezes a gente chega aqui na sala, na frente temos mais amizade com alguém do lado, na frente, atrás e os lá do fundo da sala ficam mais afastado e eu acho que com as dinâmicas todos se unem, todos trabalham em grupo, fica a sala mais divertida e harmoniosa (Entrevistada 4).

Sim, após a dinâmica ficamos mais soltos e interagimos melhor, na aula (Entrevistado 8)

Numa análise mais efetiva das respostas acima, podemos entender que a aprendizagem também pode acontecer numa relação de afetividade e interação, conduzindo os sujeitos ao conhecimento e à socialização destes, para novas situações que o levem a novas descobertas e, assim, provocar mudanças educacionais imprescindíveis ao desenvolvimento nos aspectos perceptivos, afetivos e sociais.

Em seu conjunto, as respostas dos entrevistados, a propósito das quatro dinâmicas utilizadas, deixam claro que estas foram importantes para o processo de aprendizagem em seu aspecto motivador e, principalmente, por facilitarem a construção coletiva dos conhecimentos.

2.3 A Técnica do Seminário

Inserimos o seminário na nossa pesquisa por ser uma técnica de ensino socializada e também por facilitar as relações interpessoais, favorecendo assim a participação dos educandos e, conseqüentemente, a sua motivação na aula.

Para tanto, trazemos aqui um melhor entendimento sobre essa técnica de ensino socializado que pode ser utilizada através da exposição oral, da discussão e do debate. Sobre isto Veiga (2003, p. 104) afirma:

No campo da Didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto de aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas também, para tornar

o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada).

A importância conferida a esta cooperação de trabalho entre professor e aluno pode ser fundamental para que o ensino-aprendizagem torne-se mais significativo e, por que não dizer, mais prazeroso e estimulante, já que aluno passa a ser o elemento integrante na construção do seu próprio conhecimento. A técnica foi aplicada na disciplina de **Processamento de Frutas**, ao ser explorado o conteúdo **O poder das frutas que curam**. Perguntamos aos alunos se o uso do seminário com o referido tema contribuiu de forma motivadora para a sua aprendizagem nesta disciplina.

Um trabalho em grupo parece estar ligado à segurança que um indivíduo proporciona ao outro, e esse apoio contribui para vencer o medo que, muitas vezes, imobiliza o estudante, deixando-o inseguro para desenvolver as atividades de sala de aula. Na fala do Entrevistado 1, está bem clara essa análise:

Com certeza, pois se fosse pra apresentar só, ninguém queria fazer, como foi uma coisa em grupo e como todo mundo já se conhece dentro da sala, foi muito mais fácil trabalhar, chega a estimular mais, que ali você vai colocar a sua opinião e ouvir a opinião do pessoal que está no seu grupo, todo mundo foi colocando o seu conhecimento em prática (Entrevistado 1).

No início da apresentação da técnica, a Entrevistada 2 apresenta-se com certo receio, mas, no decorrer da aula, este medo vai dando espaço à segurança e, aos poucos, surge o estímulo para dar vazão à vontade de aprender:

Contribuiu porque com o seminário a gente vai perdendo o medo, né, e vai se expressando sem medo e vai aprendendo também. No grupo, cada um vai fazer o seu papel, a sua parte e não espera pelo outro, não (Entrevistada 2)

Assim, a Entrevistada, ao sentir necessidade de aprender o que está sendo apresentado, mostrou-se motivada e, por meio dessa necessidade de aprender, dedicou-se às tarefas inerentes. Nessa perspectiva, entendemos



que a motivação, despertada após o medo, surgiu como uma força que dinamizou o sujeito a realizar as atividades.

Verificamos ainda a relação entre a técnica utilizada e uma prova avaliativa, na qual a Entrevistada 4 relata que o seminário seria mais bem aceito, para assimilar melhor o conteúdo explorado e estimular os educandos na busca do conhecimento.

Acho que a gente aprende muito mais do que fazendo uma prova, pelo menos no meu ponto de vista. Porque, assim, você estuda um determinado assunto e vai fazer uma prova, por exemplo, o poder dessas frutas, aí estuda, faz a prova, passa. O seminário, estuda, apresenta, discute com o professor. Então, aprende muito mais com o seminário. Fica na mente, a gente não esquece. (Entrevistada 4).

Emergem assim a cumplicidade, a integração do grupo, pois é na vivência com o outro, através das relações interpessoais, e na troca de experiências que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo: “O seminário me ajudou também a aprender mais, porque quando a gente tá em equipe a força é maior do que sozinho. Eu adorei esta técnica” (Entrevistado 5).

Refletimos, dessa forma, que a técnica do seminário, segundo as falas apresentadas, é vista de forma positiva, desencadeadora de aprendizagem por promover o trabalho em grupo e favorecer as relações sociais na sala de aula. Entendemos também que essa troca de experiência, característica própria desta técnica, desenvolve o enriquecimento da aprendizagem do educando, de forma cooperativa e estimulante.

2.4 As mensagens reflexivas

Envolvemos as mensagens de reflexão na nossa pesquisa, a fim de investigar de que forma estes instrumentos favorecem a motivação dos discentes do PROEJA na sua permanência em sala de aula, uma vez que as mensagens podem ajudá-los a refletir sobre o seu papel na escola e assim superar obstáculos que possam ser encontrados durante a sua trajetória escolar. Perguntamos, então, aos entrevistados, qual a percepção que nutriam quanto ao uso das mensagens reflexivas:

Eu acho que após a aplicação das mesmas, a mente da gente fica mais aberta para receber as informações, para assimilar, pra entender também.

Depois das mensagens, a gente vai pensar um pouco mais, refletir... Acho que isso nos ajuda a “pegar” melhor os assuntos e aprender mais (Entrevistada 4).

Sim, pois houve a participação de todos os alunos e nos ajudou a interagir de forma especial para nos ajudar a captar o conhecimento que foi passado na aula para toda a turma (Entrevistado 3).

Percebemos nas respostas apresentadas um aspecto temático comum relacionado à questão do estímulo propulsor da aprendizagem, a partir do uso das mensagens reflexivas no espaço da sala de aula da turma do PROEJA. Neste sentido, houve uma abertura para uma maior assimilação dos conteúdos trabalhados pelo professor, uma vez que o ato de pensar despertou no educando o desejo de aprender e interagir com todos os envolvidos no processo.

Pelos depoimentos dos entrevistados é possível perceber a necessidade desta educação dialógica, ao afirmarem:

Motivou bastante no sentido de que elas deixam as pessoas mais reflexivas, mais pensativas, né, porque a nossa sala no momento precisava de união, cada mensagem que passava todo mundo lia junto, terminava aprendendo com o colega de classe (Entrevistado 6).

Apreendi assim a conviver melhor com os colegas. As mensagens são muito boas mesmo. Houve um estímulo a mais, sempre há estímulos, quando tem mensagens, reflexão. Sempre faz você parar e pensar, refletir, né, o que você tá fazendo. Se tá fazendo certo, se tá fazendo errado, tudo isso me faz sentir mais estimulada (Entrevistado 5).

Como se vê nos trechos acima há uma busca por uma educação que preza pelo estímulo ao diálogo, como elemento considerável para a constituição do conhecimento, pois sabemos que a EJA é marcada pelo processo de exclusão e, portanto, faz-se necessário resgatar uma educação mais inclusiva, mediada, sobretudo, por este diálogo. Desta forma, as mensagens reflexivas enriquecem as aulas e ajudam consideravelmente a



mentalidade da turma, levando-os à autocrítica, à reflexão, bem como à interação.

Portanto, analisando as respostas como um todo, percebemos que não houve contradição nas ideias expostas na fala dos estudantes do PROEJA em relação às mensagens utilizadas pelos professores. Há uma unanimidade quanto ao fator positivo dessas estratégias, como motivadoras da aprendizagem, sendo, então, um instrumento favorável à prática de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

3 Conclusão

Com os avanços nos estudos sobre as estratégias motivacionais aplicadas em sala de aula, percebemos que as inter-relações na escola, em torno dos objetivos, favorecem a aprendizagem e esta interação dos grupos ajuda a fortalecer a convivência do estudante, melhorando também a sua autoestima.

A interação professor/educando teve influência positiva no trabalho escolar, dado a sua forma colaborativa, o que possibilitou maior troca afetiva, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos ser esta relação necessária para que ocorram mudanças voltadas aos aspectos motivacionais e cognitivos dos sujeitos da EJA, de forma a tornar o aprendizado mais significativo e, assim, formar cidadãos conscientes e ativos para uma sociedade que preze por profissionais qualificados para uma convivência agradável.

Considerando todos os problemas que a educação apresenta e, em especial a falta de motivação para a aprendizagem, permanece o desafio de trazer para a sala de aula um processo educativo que possibilite ao estudante demonstrar um interesse maior pela busca de conhecimentos, despertado através dos aspectos motivacionais. Esse resgate parece estar vinculado ao processo de transformação das práticas pedagógicas de cada escola, desde os seus conteúdos formativos que possam realmente vir a estimular o educando, até o repensar das relações interpessoais em todo o contexto escolar, favorecendo esta prática pedagógica.

As produções e as discussões realizadas nos encontros com o grupo da pesquisa nos trouxeram elementos importantes para o amadurecimento deste estudo, voltado para despertar a motivação dos sujeitos do PROEJA.

Em relação aos núcleos temáticos abordados nas entrevistas, chegamos à conclusão de que esta divisão favoreceu uma melhor análise dos dados, pelo fato de permitir detalhamento das informações a respeito das estratégias motivacionais utilizadas, bem como o enriquecimento da própria pesquisa, uma vez que possibilitou maior abertura para a exposição das falas dos sujeitos da EJA. Desta forma, os dados apresentados

apontaram uma concepção positiva no ensino desenvolvido através de estratégias motivacionais, uma vez que estimulam a participação nas aulas, a interação nas relações sociais, assim como a autoconfiança e o aumento da autoestima. Entendemos que a ideia da autoestima despertada através das técnicas motivacionais foi desencadeadora da motivação no processo de aprendizagem, em que o aluno sentiu-se mais confiante e, neste sentido, estimulado para perseguir um bom desempenho em suas atividades escolares.

Percebemos a importância da relação professor/educando mediada pela estratégia motivacional como elemento desencadeador da motivação para a aprendizagem. As estratégias dinâmicas de grupo, seminário e mensagens reflexivas despertaram a motivação para o estudo, no sentido de provocar nos estudantes o desejo de aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, viabilizando uma aprendizagem mais interessante e significativa para os Jovens e Adultos do Curso de Técnico de Agroindústria.

Os resultados desta pesquisa não podem ser considerados conclusivos e nem tão pouco ser generalizados para todos os discentes, e, como qualquer pesquisa que envolve seres humanos, não se pode também descartar a hipótese de ter ocorrido a presença de respostas socialmente desejáveis (BLUMENFELD, PINTRICH e HAMILTON, 1986 apud GENARI, 2006, p. 79). No entanto, a nossa pesquisa pode ajudar na reflexão da prática pedagógica dos professores, no sentido de descobrir caminhos que favoreçam a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, quem sabe assim, resgatar a motivação dos estudantes dentro do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades**: construindo idéias. São Paulo: Scipione, 2001.

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. F. M. **Dinâmica de Grupo história, prática vivências**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da Psicologia contemporânea. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.



DOUGLAS, Mack R. **Como vencer com a auto-estima**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FRITZEN, S. J. **Exercícios Práticos de Dinâmicas de grupo**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENARI, C, H, M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000406772>>. Acesso em: 10 set. 2010.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

SANTOS, J. O. G.; RODRIGUES, J. **Aprender Brincando: dinâmicas muitas dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TAPIA, A, J; FITA, E, C.. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. Tradução Sandra Garcia. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 2003.



A FORMAÇÃO DE JOVENS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA PELO IFPB - CAMPUS SOUSA

*Maria das Dores Sales Barreto
Maria do Socorro Xavier Batista
Kátia Cristina de Oliveira Gurjão*

1 Introdução

Neste trabalho, pretendemos mostrar como o IFPB - *campus* Sousa, instituição pública de ensino, abriu suas portas e aderiu ao movimento de educação do campo atendendo a uma demanda de jovens oriundos da reforma agrária através da formação geral e técnica.

Os motivos que levaram a escrever sobre essa experiência de educação do campo partiram, primeiramente, do interesse pelo tema - por ter participado de vários movimentos estudantis para garantir meu direito ao estudo, consolidado com uma aprovação em concurso público e uma vaga de docente nessa instituição onde leciono na educação profissional - da crença nos movimentos sociais do campo, acompanhar, como voluntária, alunos oriundos de assentamentos e, coordenar, desde 2008 uma turma do PRONERA no IFPB - *campus* Sousa.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Governo Federal, Ministério do Desenvolvimento Agrário, tem sua criação resultante das reivindicações dos movimentos sociais do campo a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, ocorrido em julho de 1997, na tentativa de ressignificar a educação dentro da perspectiva da realidade do campo.

O PRONERA é uma política pública de educação do campo, executada pelo Governo Federal para beneficiar as áreas de Reforma Agrária. Dessa forma, este programa vem se tornado um relevante instrumento de democratização do conhecimento no campo, já que propõe e apóia projetos de escolarização formal em todos os níveis de ensino. Dentre as modalidades de cursos oferecidos, temos a formação técnico-profissional para jovens assentados da reforma agrária cujo objetivo é capacitar jovens para ocupações necessárias ao desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

O PRONERA é composto por jovens e adultos assentados em projetos do INCRA ou órgãos estaduais reconhecidos por ele (BRASIL, 2004). Devido às especificidades do público-alvo do programa, os cursos devem

partir das situações vivenciadas pelos educandos, organizados a partir da Pedagogia da Alternância (GODINHO, 2010). Esta metodologia de trabalho é constituída por dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

O Tempo Escola concentra as aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica. O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas. Nesse sentido, há uma possibilidade efetiva de diálogo entre teoria e prática, uma vez que a realidade vivenciada pelos educandos reúne subsídios concretos para o entendimento da teoria e o aprendizado teórico pode ser aplicado na vivência dos assentados (BRASIL, 2004).

A Pedagogia da Alternância é uma proposta diferenciada e alternativa que se constitui no universo pedagógico como sendo uma pedagogia da resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira, principalmente, a partir da década de 90 em diante (GODINHO, 2010).

Ainda segundo Godinho, (2010) a alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); o segundo, a escola onde o/a educando/a partilham os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão) e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

A gestão dos projetos é partilhada entre representantes do INCRA/ PRONERA, militantes dos movimentos sociais e professores das escolas ou universidades públicas ou comunitárias conveniadas que, conjuntamente, participam na elaboração e implementação das propostas de projetos educacionais. A gestão tripartite garante que os sujeitos do campo sejam respeitados na construção de sua própria educação através do reconhecimento da importância que uma educação de qualidade é essencial para efetivação da reforma agrária (BRASIL, 2004).

Este processo pode ajudar às escolas ou universidades a instituir parte de seu caráter público à medida que segmentos da classe trabalhadora participam da discussão e formulação dos cursos, compartilhando a responsabilidade na indicação de professores e gestão dos cursos e dos recursos a estes destinados. Neste sentido, podemos dizer que o caráter público, não necessariamente estatal da educação, começa a aparecer, dado que o público começa a educar o Estado e não ser apenas educado por ele.



Os cursos destinados a alunos oriundos dos assentamentos da reforma agrária ocorrem a partir de parcerias firmadas entre os movimentos sociais, o INCRA e uma instituição universitária através de convênios firmados entre os parceiros.

O Instituto Federal de Educação da Paraíba - *campus* Sousa (IFPB - Campus Sousa), antiga Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAFB), situada no distrito de São Gonçalo, circundada por assentamentos e acampamentos, já atendia jovens das áreas de reforma agrária na formação técnica de nível médio profissional de agropecuária e agroindústria. A partir de 2003, uma parceria entre a CPT/Sertão (Comissão Pastoral da Terra/Sertão) e o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), o PRONERA é efetivamente implementado no IFPB - *campus* Sousa.

O projeto se distanciou da Pedagogia da Alternância pelo fato de os primeiros alunos, oriundos dos assentamentos circunvizinhos, diariamente voltarem para suas comunidades e, isso, motivou a vinda dos demais. Outro fator desse distanciamento foi a dificuldade da implementação dessa pedagogia, já que nosso quadro docente e técnico, da ainda Escola Agrotécnica, ser insuficiente para atendermos turmas específicas no Tempo Escola e acompanhamento em Tempo Comunidade, além de problemas burocráticos para uso do financiamento proposto que impediam a formação e conclusão de turmas nos períodos letivos regulares, levando a evasão desses alunos, já diagnosticados pela equipe do projeto, nas demais instituições. A educação é um processo contínuo que não poderia ser estancado por problemas de execução financeira.

Não trabalhar com a Pedagogia da Alternância foi motivo de várias discussões e entendimentos entre os parceiros já que, a concepção do PRONERA trabalhava com essa metodologia. A Instituição entendia que, dada a distância mínima entre os assentamentos e a escola, os demandantes não perdiam o vínculo com suas comunidades, não se descaracterizavam e seriam contemplados com recursos, a fim de que pudessem estudar, conquistar uma habilitação técnica com capacidade de atuarem como agentes de desenvolvimento rural sustentável, visando à melhoria dos assentamentos.

A metodologia apresentada no projeto não pretende substituir o regime de alternância, mas se propõe a superar a distância entre teoria e prática, geralmente observada nas práticas pedagógicas mais convencionais. Portanto, através de atividades complementares, aproximamos o aluno do seu campo de trabalho e imersão na realidade do assentamento, gerando ações na perspectiva do desenvolvimento sustentável, da valorização da cultura local, das potencialidades do assentamento/comunidade e do conhecimento/saberes dos/as camponeses/as. Ou seja, essas atividades não se encerram em si apenas como ações paralelas ou apêndice do currículo.

Com esse entendimento, começamos a executá-lo e, anualmente, realimentado pelos levantamentos da demanda realizada pelo movimento social (CPT/Sertão), o projeto se revigora. Atualmente, o IFPB - *campus* Sousa celebra a efetivação de cinco convênios, sendo três executados e dois em andamento. Com um programa pedagógico diferente dos demais, objetivamos descrever o funcionamento dessa experiência nacionalmente única no âmbito do PRONERA.

Na pesquisa de mestrado¹ da qual se originou esse texto, o desenvolvimento dessa experiência dentro do IFPB - Campus Sousa, suas dimensões educativas mais significativas e os resultados dessa experiência tanto para o IFPB como para as famílias e os assentamentos envolvidos. Para tanto definimos como objetivo geral relatar a experiência do PRONERA no IFPB - *campus* Sousa e estudar os resultados ou repercussões desta experiência. Como objetivos específicos destacamos:

- a) Contextualizar o IFPB - *campus* Sousa como entidade participadora do esforço nacional assumido por vários segmentos políticos e civis no sentido de possibilitar ao homem e a mulher do campo o direito constitucional de acesso ao saber escolarizado;
- b) Ressaltar o papel do IFPB - *campus* Sousa como formadora de técnicos e difusora de tecnologias para o campo na perspectiva de desenvolvimento sustentável;
- c) Relatar a execução do PRONERA no IFPB - Campus Sousa;
- d) Identificar e analisar os resultados desta experiência para os jovens e seus assentamentos.

A abordagem teórico-metodológica para realização dessa pesquisa situou-se numa perspectiva qualitativa. A prática do trabalho acadêmico pautou-se no levantamento e análise de documentos oficiais envolvendo as definições políticas da educação do campo, bibliografias relacionadas ao tema pesquisado e documentos das turmas concluintes do PRONERA no IFPB - *campus* Sousa.

Para identificar e analisar os resultados alcançados pelos alunos egressos do PRONERA, utilizamos o questionário estruturado aplicado

1 BARRETO, M. D. S. **A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma agrária – IFPB/ *campus* Sousa.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2010.



nos assentamentos mais próximos do IFPB - *campus* Sousa, com 30 alunos egressos do PRONERA, acompanhado de observações participativas com o propósito de captar a influência da formação desses alunos na dinâmica dos seus assentamentos e, assim, dispor de mais elementos que justifiquem a exequibilidade da proposta institucional.

Foi realizada uma abordagem sobre a educação do campo, da sua concepção inicial a atual e como ela está inserida no Instituto em questão. Enfocamos a relação entre PRONERA e o IFPB – *campus* Sousa, a partir da qual relatamos o momento histórico do PRONERA, suas lutas, suas conquistas e desafios pela Educação de qualidade do campo e como se deu a implantação do projeto PRONERA no IFPB- *campus* Sousa.

Foi apresentada a experiência do PRONERA no referido Instituto, enfocando a metodologia utilizada no projeto na formação técnica dos alunos oriundos de assentamentos rurais nas áreas de agropecuária e agroindústria. Posteriormente, analisamos a influência que teve na vida e na comunidade dos alunos egressos do PRONERA, principais atores desse processo.

2 Educação do Campo no IFPB - *campus* Sousa

O PRONERA faz parte de uma série de ações governamentais criadas na década de 90, voltadas para a agricultura familiar. Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) reuniu-se em Brasília, no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores de Reforma Agrária (ENERA), juntamente com o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Durante o encontro, seus participantes avaliaram que era necessária uma mobilização para que as demandas educacionais dos movimentos sociais do campo fossem atendidas (BRASIL, 2004).

Assim, em 02 de outubro do mesmo ano, professores da Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UniSinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), se reuniram para discutir projetos que promovessem educação nos assentamentos de reforma agrária (BRASIL, 2004).

A partir dessas articulações, no dia 16 de abril de 1998 foi criado o PRONERA, inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, o programa passou a ser vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e, só foi possível, graças às lutas e mobilizações dos movimentos sociais que atuam no campo, que demandavam ações com o propósito de mudar o quadro em que a educação

rural se encontrava. Neste sentido, tais movimentos sociais assumiram uma postura de protagonistas na realização e desenvolvimento das ações do PRONERA (BRASIL, 2004).

De acordo com a definição do próprio programa, descrita em seu Manual de Operações (BRASIL, 2004,), O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária, que articula diferentes esferas de governo e movimentos sociais, objetivando a qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária.

O programa tem como objetivo geral o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, de modo a promover projetos educacionais orientados por metodologias que respeitam a especificidade do rural brasileiro, a fim de garantir o desenvolvimento sustentável do campo (BRASIL, 2004). E seus objetivos específicos são referentes à garantia de alfabetização e à escolarização fundamental de acampados e assentados, da escolaridade e da formação de educadores do campo, bem como promover a escolarização profissional de nível técnico e superior para assentados, além de fornecer os materiais didático-pedagógicos necessários à execução dos projetos e contribuir nos fóruns de discussão que debatem a educação do campo (BRASIL, 2004).

A modalidade prioritária do PRONERA é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende o processo de alfabetização dos assentados e a elevação de escolaridade dos monitores que recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos. Além desta modalidade, o PRONERA compreende ações de formação continuada de educadores e a formação técnico-profissional para a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural, a saúde e comunicação.

O PRONERA funciona a partir de quatro princípios político-pedagógicos: a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação. O princípio da inclusão visa garantir a construção dos direitos de cidadania a todos os jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária. O princípio da participação pretende assegurar a participação nas decisões em todos os processos de elaboração e execução nos projetos de assentamento. A interação é pensada no sentido de desenvolver parcerias entre órgãos governamentais, instituições públicas e instituições comunitárias sem fins lucrativos, a exemplo das associações de assentados. Por fim, com o princípio da multiplicação, o PRONERA visa ampliar o número de pessoas alfabetizadas e o número de educadores nas áreas de assentamentos (BRASIL 2004).

O programa apóia projetos em todos os níveis de ensino:



I. Educação de Jovens e Adultos (EJA): desenvolve-se por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares nos ensinos fundamental e médio. Os projetos contêm três ações básicas: alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental; capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária; formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

II. Ensino Médio e Técnico Profissionalizante: Destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de Técnicos Jovens e Adultos nas áreas de reforma agrária. Com isso, objetiva formar nos assentamentos profissionais capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades e promoção do desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

III. Ensino Superior: Destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, os quais qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Promover o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

No ano de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, em trabalhos de extensão no Assentamento Acauã, sentindo a necessidade e importância dos jovens da comunidade participarem das atividades agropecuárias realizadas no assentamento, ofereceu a esses jovens o acesso à Escola Agrotécnica Federal de Sousa com o objetivo de obterem uma formação técnica na área de agropecuária e assim, serem multiplicadores de tecnologias em suas comunidades. Desse acordo verbal, três alunos ingressaram na Instituição para estudarem o Curso Técnico de nível médio em Agropecuária, dando início ao PRONERA na EAFS.

No ano de 2003, foi firmado um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Cooperativa Escola dos Alunos da Escola Agrotécnica Federal de Sousa (COOPEAFS) visando atender a 11 alunos oriundos das áreas de assentamentos da Reforma Agrária, dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA vem para contribuir com o desenvolvimento Rural Sustentável capacitando pessoas das áreas de assentamentos, possibilitando-as a prestar contribuição para o desenvolvimento dos assentamentos e da reforma agrária.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT-SERTÃO) desde seu início vem desenvolvendo trabalhos ligados à educação, tendo-a como uma bandeira de luta. Tomando conhecimento do convênio realizado entre o INCRA e a EAFS, preocupou-se em dá sua contribuição no processo de formação a esses alunos dos assentamentos beneficiados pelo programa. Desse modo, passou a ser parceira nesse projeto trazendo a demanda desses alunos e contribuindo com a inserção deles nas dinâmicas locais, dando-lhes formação e capacitação de conteúdos de suma importância e de relevância dentro do âmbito da reforma agrária.

Os resultados positivos do primeiro projeto levaram a CPT/Sertão e o INCRA a solicitarem a inclusão de outros assentados para atender uma demanda crescente de assentamentos situados nas regiões geográficas do Cariri, Curimataú, Brejo e Litoral, além dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Seguindo a metodologia proposta no projeto, sem trabalhar com a Pedagogia da Alternância, os alunos do PRONERA participaram das turmas com os alunos que entraram pelo processo normal da instituição, sem distinção entre alunos de assentamento e demais, o que possibilitou uma maior integração entre os estudantes e troca de experiências entre eles.

Paralelamente, acompanhados pela CPT/Sertão, são realizadas, no IFPB - *campus* Sousa e em assentamentos, as atividades de educação do campo composta de seminários de formação, visitas de intercâmbio, palestras e atividades nos assentamentos. A duração do projeto é de três anos, tempo necessário à integralização da carga-horária estabelecida no projeto pedagógico para a formação do técnico, dos alunos da modalidade concomitante e dois anos para o subsequente. Nesse período ou fora deles, os alunos realizam seus estágios supervisionados, componente obrigatório para recebimento do diploma de Técnico em Agropecuária ou Agroindústria.

Os alunos do PRONERA permanecem em tempo integral na escola, onde desenvolvem as seguintes atividades:

- Aulas teóricas e práticas;
- Visitas técnicas;
- Apresentação e participação em seminários;
- Participação em cursos extra-curriculares;
- Participação em feiras e eventos ligados às áreas de interesse;
- Participação em atividades artísticas, culturais e esportivas;



O acompanhamento dos alunos é realizado por dois professores do IFPB, coordenadores pedagógicos, com a função de orientar e fazer junto com os alunos e alunas o seu processo de formação como também garantir que os objetivos propostos no projeto sejam atingidos, principalmente na organização das atividades relacionadas à educação do campo. Por isso, é preciso que os professores/educadores estejam permanentemente no processo educativo, acompanhando cada aluno e aluna na realização das atividades nos seus diversos momentos, na escola e na comunidade, para que se possa potencializar a dimensão educativa conforme postula Caldart (2007, p. 12)

Acompanhar é mais que conviver com os educandos; é mais que saber onde eles estão e o que estão fazendo, é mais que conhecer as qualidades e os limites de cada um, mais que saber seus gostos e sonhos. Acompanhar consiste fundamentalmente em saber compreender os educandos, as educandas. É importante cuidar para que o acompanhamento não vire um “consultório sentimental.

As turmas do PRONERA IFPB - *campus* Sousa são acompanhadas também por um colegiado externo que tem por função garantir a entrada dos educandos nos diversos processos do convênio, além de manter o contato político com o *campus*.

A seleção dos alunos para os cursos oferecidos pelo IFPB - *campus* Sousa no convênio PRONERA é realizada via exame de seleção, composta de uma avaliação escrita de português e matemática. São disponibilizadas, em edital, 50 vagas para serem disputadas entre os alunos oriundos dos assentamentos, possibilitando, dessa forma, a inclusão desses jovens na instituição. Podem se candidatar às vagas nos Cursos Técnicos de nível médio em Agropecuária e Agroindústria jovens que concluíram o Ensino Fundamental e os que já concluíram o Ensino Médio.

2.1 Repercussões do PRONERA para os egressos

Iremos analisar a influência que o PRONERA teve na vida e na comunidade dos alunos egressos do PRONERA. Segundo Caldart (2007), todo processo de formação que vise a transformações não pode deixar de mexer na existência social das pessoas envolvidas, ainda que de modo parcial, temporário, mas sempre verdadeiro (não fictício).

As considerações aqui levantadas são decorrentes das observações, declarações e conversas informais feitas ao longo da aplicação do questionário com 30 alunos egressos do PRONERA do IFPB.

Quanto ao perfil dos sujeitos, observa-se que, no tocante ao sexo dos sujeitos, 87% são homens, e apenas 13% de mulheres. Quanto a idade, a maior parte dos estudantes está na faixa etária de 19-21 anos.

No que se refere aos assentamentos, foram atendidos 59; destes, 10 são do Rio Grande do Norte, 2 de Pernambuco e os 46 restantes localizados na Paraíba. Esses números, que aumentavam anualmente, sinalizaram, para nós, educadores do IFPB – *campus* Sousa, que tínhamos alcançado os objetivos iniciais do PRONERA e, ao mesmo tempo, nos fazia refletir sobre a dimensão da responsabilidade social diante dessa clientela diferenciada, tornando-nos desejosos de implementar uma educação libertadora.

Verificamos que 73% são filhos de assentados, 20% assentados e apenas 7% agregados. Podemos inferir que os alunos que estão fora da faixa etária escolar são referente aos próprios assentados, os quais não tiveram acesso à educação pelo processo de exclusão, muito presente na educação do campo. Notamos, então, a presença da população mais jovem e filhos de assentados que, por iniciativas como o PRONERA, começam a ter acesso a um processo de escolarização assegurado no manual de operações do PRONERA.

Nos reportamos agora à situação acadêmica dos egressos que responderam ao questionário. Temos que 83% realizaram o estágio de conclusão de curso componente obrigatório, em conjunto com a conclusão das disciplinas, para diplomação nos cursos técnicos de agropecuária e agroindústria. O estágio supervisionado é uma atividade curricular dos cursos técnicos do IFPB - *campus* Sousa, que compreende o desenvolvimento de atividades teóricas-práticas, podendo ser realizado no próprio IFPB, empresas de caráter público ou privadas, associações comunitárias de assentamentos ou comunidade familiar e ONG's conveniadas a esta Instituição de ensino.

Sobre as repercussões do Programa na vida do/a aluno/a assentado/a notamos algumas mudanças na vida pessoal e profissional. Primeiro de ordem quantitativa, cerca de 97% dos alunos questionados mostraram-se satisfeitos com o aprendizado adquirido durante o curso, a maioria melhorou o convívio social e a autoestima adquirindo novas habilidades e novos interesses, passou a fazer questionamentos sobre a realidade vivenciada. Tudo isto pode ser observado nos comentários feitos pelos entrevistados ao serem questionados como o acesso à educação através do convênio PRONERA IFPB - *campus* Sousa contribuiu para o seu desenvolvimento profissional:



1 - No sentido de conhecimento teórico e prático, as visitas de intercâmbio e os seminários, incluídas como parte do programa feita juntamente em parceria com a CPT trouxe grandes benefícios, com tecnologia simples na questão de experiência em contato com outros assentamentos e com outras realidades que só ajuda o camponês a crescer aplicando essas trocas de conhecimentos em seus assentamentos de acordo com a sua realidade (Entrevistado A).

2 - Os conhecimentos adquiridos durante todo o desenvolvimento do projeto e ao longo do curso trouxe experiências na área de produção de orgânicos como hortaliças e viveiros de mudas para o assentamento (Entrevistado B).

3 - Ainda do lado profissional só veio trazer benefícios e oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos pela escola, fazendo crescer e melhorar cada vez mais os assentamentos devido à assistência técnica e mão de obra qualificada vinda da própria comunidade (Entrevistado C).

4 - Com tudo isso vivido só veio beneficiar e enriquecer o nosso lado humano, com convivência outros valores foram adquiridos e sobretudo melhorado o lado humano, como pessoa sonhos foram realizados estudar numa escola Agrotécnica hoje IFPB, concluir um curso técnico através do PRONERA (Entrevistado D).

Quando questionamos sobre os projetos e ações desenvolvidas no assentamento facilitadas através dos conhecimentos adquiridos na escola, buscando indicativos do impacto do Programa nas práticas dos pesquisados, obtivemos como respostas

5 - Contribuindo com projetos de agricultura orgânica para o assentamento para com isso passarmos a retirar do consumo o uso de agrotóxico no campo (Entrevistado C).

6 - Produção de hortaliças orgânicas para serem comercializadas na feira agroecológica, participação da associação do assentamento. Fazenda Eficiente (Entrevistado E).

7 - Participação do viveiro de mudas orgânicas, Farmácia Viva. Caprinocultura, Apicultura (Entrevistado F).

Ainda percebem-se novas perspectivas de qualidade de vida e novas oportunidades de emprego quando observamos que 21 (70%) dos entrevistados participaram de algum concurso público; destes, 3 obtiveram aprovação, comprovando a preparação dos alunos e alunas tanto para o desenvolvimento de atividades nos assentamentos como na obtenção de conhecimentos para a realização de trabalhos institucionais e burocráticos. Os concursados encontram-se nos órgãos governamentais: EMATER, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba, Prefeitura Municipal de Aparecida-PB e outro na Prefeitura Municipal de Bananeiras.

Dos 30 egressos entrevistados, 9 continuaram seus estudos nas seguintes instituições: UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras e Pombal, IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *campus* Sousa e UFPB – Universidade Federal da Paraíba, *campus* Bananeiras. Dos 30 entrevistados verificou-se que 43% trabalham na área de atuação profissional ligada ao curso concluído no IFPB e apenas 13% estão desempregados.

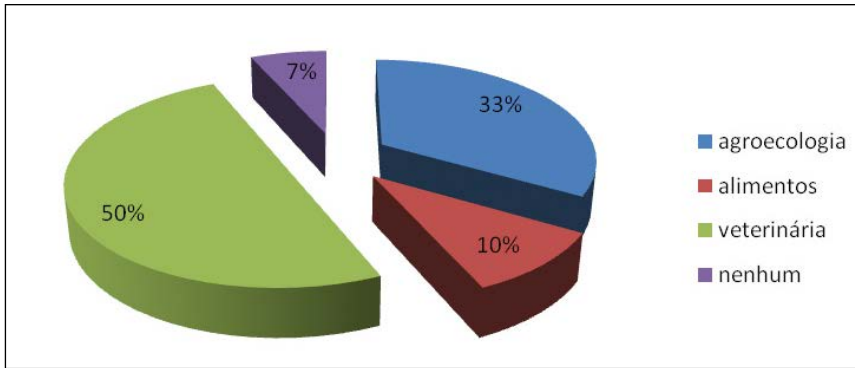
A escola, enquanto espaço de discussões envolvendo a realidade dos alunos e alunas, proporcionou o desenvolvimento do senso crítico, o que possibilitou um amadurecimento político e uma maior preocupação com a organização do assentamento e interesse no aprendizado continuado em áreas de discussões atuais com futuros promissores. Isso pode ser constatado ao verificar as respostas ao questionamento quanto ao curso superior que gostariam de cursar no IFPB, em que 93% dos entrevistados gostariam de retornar ao Instituto para cursar uma graduação nas áreas de: veterinária (50%), agroecologia (33%) e tecnologia de alimentos (10%), como ilustrado na figura ao lado.

O interesse pelo curso de agroecologia é animador e afirma a decisão positiva do *campus* em instalar um curso superior nessa área com uma demanda de alunos oriundos de comunidades rurais. A agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Assim, principalmente em regiões onde



predominam a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da comunidade.

FIGURA 1 - Cursos superiores de interesse dos alunos egressos do convênio PRONERA-IFPB- campus Sousa



Fonte: Dados de pesquisa

Com relação à medicina veterinária apresentada como de maior interesse pelos egressos, desperta-nos a necessidade da oferta desse curso para assentados da reforma agrária numa nova perspectiva, ou seja, numa abordagem de medicina veterinária sustentável.

O desenvolvimento sustentável tem sido enfatizado em diversos setores da agricultura: gerenciamento de recursos naturais, construção de infraestruturas, turismo e proteção ambiental. Entretanto, ao falarmos de medicina sustentável, abordamos um conceito relativamente novo, que associa elementos de medicina complementar, de medicina alternativa e de medicina holística como uma tentativa preliminar nesta área.

A medicina sustentável é um novo sistema ou abordagem da medicina que combina as vantagens dos sistemas de tratamento moderno, tradicional e complementar para fornecer melhores serviços de saúde para humanos e animais no novo milênio. Sua característica básica é formar um sistema preventivo e barato a partir de uma combinação do melhor da medicina moderna e da tradicional, integrando as últimas tecnologias para acessar e utilizar os benefícios de ideias antigas. Para Kaphle; Wu; Lin (2010), é uma tentativa de evitar o uso desnecessário de medicamentos e de ver quando e onde se pode aplicar o conhecimento e as técnicas da

medicina tradicional, com o objetivo de obter melhores resultados. Tem por objetivo racionalizar o uso de medicamentos convencionais e, ao mesmo tempo, reviver o conhecimento tradicional de medicina, além de ser uma medicina barata para todos, atendo-se ao reconhecimento da base filosófica de tratar o paciente, e não só a doença.

A experiência do PRONERA, com todas as suas dificuldades, proporciona um aprendizado maior aos assentados e aos professores e professoras permite uma maior vivência com os problemas sociais no campo e com a realidade dos assentamentos rurais, possibilitando uma maior integração entre o conhecimento científico e a realidade apresentada. Este trabalho oferece também subsídios para o levantamento de novas hipóteses e questionamentos a serem posteriormente trabalhados em pesquisas acadêmicas. Por fim, contribui para um melhor desempenho pessoal e profissional, abrindo horizontes para práticas relacionadas à construção de uma sociedade mais humana. Acredito que a escola, por si só, não transforma a realidade, mas pode ser um agente muito importante para formação da consciência do papel de cada um na luta por uma sociedade diferente. E, como dizia Paulo Freire (1987, p. 63), “ a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmo...”

3 Repercussões do PRONERA no IFPB - *campus* Sousa

A reforma agrária está melhorando a vida de milhares de pessoas, cerca de 935 famílias no Alto Sertão Paraibano. O acesso à terra de trabalho tem propiciado a melhoria da qualidade de vida e ampliado o acesso aos direitos desse grande contingente, antes excluído. Essa transformação tem produzido impactos no campo e na cidade, mudando as relações políticas e de poder.

A conclusão dos estudos leva os alunos/alunas a compreenderem melhor as potencialidades e possibilidades do campo e um aumento qualitativo e quantitativo da renda familiar em decorrência do melhor aproveitamento – uso sustentável dos recursos naturais e uma maior contribuição na construção da proposta de convivência com o semi-árido na experiência de criação animal, produção agroecológica/agricultura orgânica através das hortas comunitárias agroecológicas, apicultura, caprinocultura, manejo de água na propriedade, construção de cisternas e outras formas de aproveitamento e armazenamento de água, gestão da produção através da comercialização da produção nas feiras comunitárias ou agroecológicas, criadas pelos próprios produtores. Isso é possível pela mudança na instância técnico-profissional do assentamento, através da maior contribuição dos alunos/alunas dos assentamentos com suas



reflexões e intervenções a partir do saber científico obtido pelo conteúdo curricular da escola.

A figura 2 está relacionada aos projetos dos alunos do PRONERA no assentamento Acauã; e em participação de grupo para aproveitamento da produção agrícola na confecção de doces, biscoitos e processamento de frutas.

FIGURA 2- PROJETO: Aproveitamento da produção agrícola no Assentamento Acauã



Fonte: Arquivos PRONERA 2008/2009.

A partir do momento que abrimos espaços de conhecimento pela educação, os alunos/alunas visualizam outros horizontes. Hoje, temos inserido no mercado de trabalho alunos/alunas concluintes do Curso Técnico em Agropecuária em Fazenda de Produção de Orgânicos e Técnicos em Agroindústria em Empresa de Laticínios da região.

Além do papel político, os movimentos sociais exercem um papel pedagógico muito forte. Eles contribuem para a formação e politização dos sujeitos. Segundo Arroyo (1999, p. 47), “o movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”. O Movimento é educativo pelas suas lutas, gestos e palavras, buscando conscientizar os sujeitos pela defesa de seus direitos, formando novos valores, nova cultura, enfim, novos sujeitos. Essa formação foi efetivada na revitalização do Grêmio Estudantil pelos alunos do PRONERA, que teve como presidente a aluna Marilene Vieira Barbosa do assentamento Novo Salvador/ Jacaraú /João Pessoa-PB e atualmente por Amanda Soares da Silva do Assentamento Sarapó em São José da Lagoa Tapada.

3 Conclusão

Para realização deste trabalho foi necessário revisar todas as etapas de construção desse desafio que foi sair do ninho consolidado da educação profissional formal para trabalhar educação do campo com todas as suas particularidades e sujeitos envolvidos no processo.

Com esse entendimento, acreditamos que o estudo desenvolvido evidenciou aspectos importantes do processo de construção do convênio PRONERA em parceria com a CPT e o INCRA para formação técnica de jovens oriundos da reforma agrária nos cursos de agropecuária e agroindústria dentro de uma metodologia adaptada às características desses jovens, vencendo os desafios e dificuldades que se apresentavam ao longo dessa experiência.

Assim, tentamos apresentar as possibilidades e os limites para melhor executar a tarefa e garantir o objetivo do Programa, qual seja o de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética. (BRASIL, 2004). Atentamos para a importância dessa parceria na instituição, no respeito e reconhecimento das atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais, respeito dos setores docente, técnico e discente da educação formal com os assentados da reforma agrária e a adaptação desses alunos às exigências do PRONERA. Consideramos que as contribuições que o IFPB - *campus* Sousa tem dado ao debate sobre o Programa Nacional da Reforma Agrária, foram valiosas para a consolidação deste no campus e demais *campi*, reitoria e setores administrativos do IFPB.

A partir do levantamento e tratamento dos dados, o estudo demonstrou a influência da experiência com o PRONERA no projeto pedagógico de agropecuária quando implantou a disciplina de Agroecologia na sua matriz curricular e começou a modificar a forma de exploração da Escola Fazenda, introduzindo o uso mais efetivo de insumos orgânicos. A procura, por parte das docentes, por cursos de atualização na área agroecologia e educação do campo também vem dessa influência. Acreditamos que, a partir do momento em que começamos a entender a forma de se trabalhar a educação do campo, passamos a estudar a possibilidade de introduzir a Pedagogia da Alternância nos próximos convênios oferecidos a essa demanda pelo PRONERA, especialmente para cursos superiores que se apresentam como uma demanda que cresce a cada dia.

Os cursos oferecidos pelo IFPB - *campus* Sousa, apesar de não se constituírem em turmas especiais para assentados, têm demonstrado identidade com as questões sociais e políticas dos movimentos sociais, e visam à formação de técnico-educadores com qualificação política e técnica,



capazes de atuarem como agentes de desenvolvimento comunitário, abordando os diferentes aspectos da produção no campo.

Entendemos que, mesmo diferenciada, nossa proposta não fere, mas reafirma os significados de democracia que se constroem através da educação (GADOTTI, 1997), quais sejam:

1. O livre fluxo das idéias;
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas;
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas;
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com o ‘bem comum’;
5. Preocupação com a dignidade e com os direitos dos indivíduos e das minorias;
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo;
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Col. por uma Educação Básica do Campo, n. 2.)

ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 143 – 162, dez. 1999.

BARRETO, M. D. S. **A formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria para jovens assentados da reforma agrária – IFPB – campus Sousa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para

assuntos jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 29 mar. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2010.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2010.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. **Manual de Operações**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2009.

BRASIL. MEC/ INEP/ MDA/ INCRA. **Pronera**. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: MDA, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Intencionalidades na formação de educadores do campo. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis , v. 7, n. 11, p.9 – 52, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODINHO. E.M.S.O. **Pedagogia da alternância: uma proposta diferenciada**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3845/1/Pedagogia-Da-Alternancia/pagina1.html#ixzz137tPBXPV>>. Acesso em: 20 out. 2010.

GADOTTI, M. In: ARAÚJO, M.P. **O Sentido de um Caminhar** . João Pessoa, Editora da UFPB, 1997.

KAPHLE, K; WU, L. S; LIN, J.H. **Visão de uma medicina sustentável para animais**. I Conferência Virtual Global sobre Produção Orgânica de Bovinos de Corte 02 de setembro à 15 de outubro de 2002 —Via Internet. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/agencia/congressovirtual/pdf/portugues/02pt01.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2010.



Dimas Andriola Pereira

1 Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - *campus* Cajazeiras - passou a oferecer, em convênio com a Prefeitura Municipal de Cajazeiras, um projeto de curso inserido no PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens a Adultos, cujo início foi registrado no ano letivo de 2007.

No período em que o curso estava sendo formado, os professores e pedagogos do referido *campus* tiveram a preocupação em elaborar um curso integrado a uma formação profissional que possibilitasse aos educandos uma melhor compreensão do mundo e uma atuação na busca de melhoria da própria condição de vida.

De antemão, pensava-se nos desafios que seriam enfrentados, dentre eles: a) lidar com um público de jovens e adultos marcado pela “desesperança”, com escolaridade descontínua; b) alunos portadores de uma escolarização precária, sem o hábito da leitura e da escrita. Em vista disso, os docentes manifestaram o desejo de evidenciar, perante suas próprias experiências educativas, uma prática pedagógica mais realista, consultiva e perceptiva, no sentido de que esses discentes pudessem ser capazes de mudar sua maneira de ser, de se comportar e de transformar seu olhar com o mundo. Uma prática sensível à realidade de cada um desses jovens e adultos que vivenciam o mundo adulto do trabalho, com responsabilidades familiares e sociais, com valores éticos e morais formados a partir da experiência de vida e do ambiente em que estão inseridos. Essa atitude visava assegurar uma aprendizagem de conhecimentos básicos indispensáveis aos interesses e às necessidades desse novo público.

Apesar dos esforços de todos os envolvidos em promover aprendizagens pedagógicas voltadas para a educação de jovens e adultos numa perspectiva crítico-criativa, o que se constatou em reuniões e em conversas informais foram depoimentos de profissionais¹, que lecionam nessa área de ensino, atestando, literalmente, não saberem como agir diante

1 Esses desabafos eram direcionados exclusivamente a mim, pelo fato de ser o professor de língua portuguesa da turma. Só que procurava fazê-los entender que a leitura não é uma

do fracasso de suas aulas, e que uma boa parte desse insucesso ocorria em virtude da inexistência de uma prática de leitura dos alunos.

Esses desabafos dos professores demonstram o nível de preocupação da categoria no tocante à oferta de um ensino que recaia em uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento pessoal do discente, assim como na realização de qualquer tarefa e decisão, com otimismo e autoconfiança.

Estas preocupações impulsionaram a elaboração da pesquisa de mestrado² que deu origem a esse texto, na qual investigamos as práticas de leitura vivenciadas nas aulas do PROEJA, analisando as possibilidades de essas práticas contribuírem para entender a formação do sujeito-leitor. A pesquisa foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – ETSC - a qual integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e é vinculada ao Centro de Formação de Professores – CFP -, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – *campus* de Cajazeiras. Ela oferece o Curso de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Enfermagem, na modalidade PROEJA.

O objetivo geral da pesquisa foi **analisar as práticas de leitura vivenciadas pelos alunos do PROEJA, na ETSC e sua contribuição para a formação do sujeito-leitor**. O principal propósito foi, enquanto pesquisador, questionar os alunos entrevistados a respeito do que é leitura para eles e do sentido que esta representa em suas vidas.

Entre os objetivos específicos, destacamos: **compreender aspectos das concepções e práticas de leitura que norteiam o processo ensino-aprendizagem em uma sala de aula do Ensino Médio, na modalidade EJA; investigar que concepções e modos de leituras dão suporte à prática pedagógica na formação do leitor e os fatores que influenciam os encaminhamentos didáticos adotados, bem como conhecer os aspectos determinantes das práticas de leituras de diferentes gêneros textuais que circulam no processo de ensino aprendizagem na formação do leitor, estabelecendo relação entre teoria e prática**.

Considerando tais constatações somadas às preocupações dos educadores que lecionam no PROEJA do IFPB – *campus* Cajazeiras, questionamos: 1) A prática de leitura vivenciada pelos alunos do PROEJA mantém estreita ressonância com as atividades escolares desenvolvidas no *campus* Cajazeiras? 2) Os gêneros textuais adotados para as aulas do PROEJA

atividade específica de uma determinada área do saber, mas de um conjunto de saberes das diferentes áreas do conhecimento.

2 PEREIRA, Dimas Andriola. **Práticas de Leitura na Educação de Jovens e Adultos: (re) pensando compreensões e possibilidades para a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – ETSC**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2010.



correspondem aos interesses de leitura dos discentes? Que concepções de leitura podem ser apreendidas dos discursos de alunos e professores do PROEJA?

A metodologia encaminhou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, por se tratar de um tipo de abordagem que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

A análise do material coletado na pesquisa foi realizada com bases nos princípios da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin que, de acordo com o seu entendimento, é concebida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas matérias (BARDIN, 1979, p.42).

A Análise de Conteúdo refere-se a uma atividade essencialmente interpretativa. É uma técnica de investigação e objetiva promover uma observação mais atenta dos significados de um texto (escrito ou oral), vindo em seguida o procedimento das análises.

No entendimento de Chizzotti (2001, p.98):

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Trata-se, portanto, de uma análise em que se busca compreender, de maneira crítica, o significado profundo de um texto escrito ou de uma comunicação e essa significação pode estar explícita ou implícita.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, adotamos entrevistas na modalidade semiestruturada, tendo em vista a sua flexibilidade com relação ao surgimento de outras perguntas acerca dos temas colocados pelos entrevistados. A elaboração das perguntas foi feita “a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986,

p. 34). Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente, ou seja, entrevistamos aqueles que voluntariamente se dispuseram a participar. Oito alunos da 3ª série do PROEJA, de uma turma única composta de 20 discentes, responderam às indagações, registradas por intermédio de gravação.

Adotamos o procedimento da análise, apreensão e captação no tocante às evocações desses sujeitos quanto às dificuldades sentidas por eles no que tange às suas práticas de leitura.

Essas análises tiveram sua organização a partir dos seguintes eixos temáticos: curiosidade, perspectiva de futuro, o gosto e o prazer pela leitura e a importância da escrita.

A contribuição dos entrevistados no que diz respeito à expressão de suas vivências acerca de leitura foi, sem dúvida, muito pertinente. Por meio dessas falas, conseguimos ter acesso às dimensões mais subjetivas do que a leitura e a escrita representavam para eles, além de saber como estas se materializavam nas suas vidas.

A fundamentação teórica apoiou-se em vários autores que se propuseram a trabalhar concepções de leitura com vistas a proporcionar o desenvolvimento não somente linguístico, mas também o da capacidade de compreensão e de produção de textos, e entre eles destacamos: Kleiman (1996), Silva (1995), Orlandi (1996), Soares (2001) e Freire (1994, 1995, 2005).

Esses autores defendem suportes teóricos que favoreçam a compreensão dos mecanismos pelos quais se processam as práticas de leitura. Paulo Freire (1994), por exemplo, assume a perspectiva de que o ato de ler vai além da decodificação da palavra escrita. O leitor busca alcançar o seu entendimento por intermédio do contexto em que está inserido, pois: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1994, p. 11). Isso significa que começamos, quando criança, a aprender a ler a realidade ao nosso redor. Essa leitura é desenvolvida pela convivência em sociedade, a qual favorece o pensar sobre ela, os sentidos que damos ao que e a quem nos cerca. É desenvolvida quando a leitura provoca transformações em nossas vidas.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1995) assinala que o processo de leitura, nos moldes críticos, deve ser tomado como instrumento de combate à ignorância e à alienação, impostos pelos dominantes. Esse modelo de leitura contribui para a formação de leitores conscientes da sua realidade.

Kleiman (1996), por seu turno, lança um olhar sobre a leitura numa perspectiva interacionista. A leitura, nessa perspectiva é um processo interativo, ou seja, é necessário que o leitor faça uso de diversos conhecimentos, entre eles, o de mundo, para atingir a compreensão do texto durante o ato da leitura.



Segundo Kleiman (1996), a leitura deve ser entendida como uma interação à distância entre o leitor e o autor via texto. Isto porque ambos têm responsabilidades mútuas diante do texto. O autor no sentido de fornecer um texto compreensível para o leitor. Este, acreditando que o que está escrito naquele conjunto de palavras será relevante para o seu conhecimento.

No que se refere ao letramento, Soares (2001) concebe o ato de ler como um conjunto de habilidades tanto linguísticas como psicológicas. Para essa autora, as duas são complementares, visto que a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos à unidade de som, assim como de compreender textos escritos.

Numa outra acepção, Orlandi (1996, p. 193), sob a visão da Análise do Discurso, vê a leitura como “o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, estes desencadeiam o processo de significação”.

Nessa perspectiva, o texto só produz sentidos quando se efetiva o processo da leitura. Isto porque os sentidos estão inscritos nos sujeitos. Sem eles, os textos não possuem sentido por si só. O leitor está inserido em um determinado contexto histórico-social, sendo portador de uma certa concepção de mundo. Isso é o que faz constituir sentidos para a leitura.

Entende-se, assim, que a leitura é produzida historicamente. Isto porque “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 1996, p. 213). Um texto, portanto, sempre é marcado por possíveis novas leituras, que conduzem a novas condições de significação. O texto pode apresentar um sentido em determinada época que não foi possíveis em outras. Por outro lado, o leitor possui a sua história de leitura que pode, em parte, facilitar ou estreitar o entendimento do texto. É por isso que o texto só existe mediante uma leitura, um leitor. O leitor é também um autor na medida em que atribui múltiplos sentidos ao texto. Nessa aventura que é a leitura, o leitor é cúmplice, companheiro, podendo até ser inimigo do texto, sujeito a acertos e desacertos.

2 Concepções da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA

O cenário das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, nos níveis fundamental e médio, tem se caracterizado por ações tímidas e frágeis por parte dos governos federal, estadual e municipal, quando comparado ao estabelecido nos termos da Constituição Federal de 1988, mais precisamente no art. 208, incisos I e II, em que determinam:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988, p. 138.).

O texto da Carta Magna deixa evidente a obrigatoriedade e a garantia do Estado em promover o acesso escolar àqueles que não tiveram oportunidade de conclusão de seus estudos na faixa etária regular³.

Além da Constituição Federal de 1988, a preocupação com essa nova modalidade de ensino é vista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), nas pressões sociais, fruto dos eventos de âmbito nacional e internacional, como a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e na V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida no ano de 1997, em Hamburgo - Alemanha, em que se firmou a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

Temos que levar em conta, ainda, os novos paradigmas comportamentais que a sociedade contemporânea vem incorporando, a exemplo da sociedade do conhecimento, substantivamente no complexo quadro econômico, afetando parcelas significativas da população trabalhadora, considerada como a de menor grau de instrução⁴. O Estado, por sua vez, está sendo forçado a instaurar programas e projetos na dimensão de perenidade, com vistas a melhorar o nível de escolaridade de um contingente de jovens e adultos. Essa situação os coloca entre os excluídos da sociedade e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, Pochmann (2004, p. 397) declara:

Assim, em pleno limiar da sociedade do conhecimento, o Brasil precisa abandonar a concepção conservadora e ultrapassada do trabalho como obrigação pela sobrevivência para reconstituir uma nova transição do sistema escolar para o mundo do trabalho.

3 Alunos com trajetórias escolares contínuas, que iniciam na educação infantil e concluem o ensino médio geralmente por volta do final da adolescência.

4 Menor grau de instrução em relação ao nível de escolaridade, uma vez que é extremamente significativo em relação à visão de mundo e de conhecimentos já adquiridos ao longo de história de vida.



Diante desse contexto e da perspectiva concreta de ser a educação o caminho capaz de contribuir para a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social, o Estado sente a necessidade de instaurar políticas públicas⁵ educacionais voltadas para jovens e adultos, de modo que tenham a dimensão de perenidade, ou seja, que sejam políticas fortes, alicerçadas pela continuidade, mesmo quando vierem a ocorrer as mudanças de governo.

Nessa perspectiva, surge o PROEJA, originário do Decreto Lei nº 5.478, de 24 de junho de 2005, tendo sido denominado nessa primeira versão de Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos, sendo revogado, em meio a muitas críticas, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passando a denominação para **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**.

Dentre as críticas, destacamos as de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1998):

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, a nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimentos, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal.

Com o novo decreto publicado em 2006, a situação da carga horária sofre alteração. O que antes o mínimo representava 1200 horas destinadas à formação geral, passa para 2400 horas. Outras mudanças também ocorreram, entre elas, a de que o Programa passou a ser instituído no

5 Decreto Lei nº 5.478, Decreto nº 5.840, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Documento Base, Brasil Alfabetizado, Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos.

âmbito federal e não mais no limite das instituições federais de educação tecnológica.

Este programa surge, então, com o propósito de construir um país menos desigual, em termos de escolaridade, no sentido de que a maioria da população, desfavorecida economicamente e colocada à margem da sociedade, possa ser capaz de alcançar reais oportunidades educativas para superação das suas dificuldades, tais como a econômica, a falta de um lugar próprio e empregos de remuneração muito baixa.

3 As práticas de leitura e a formação do sujeito-leitor

Em sociedades letradas, o ler e o escrever são vistos como competências essenciais para o exercício pleno da cidadania. Nesse aspecto, o segmento escola tem a atribuição e a responsabilidade de garantir ao sujeito o acesso aos saberes linguísticos necessários a sua formação.

O passo que seguiremos agora é o da análise de dados, de modo que possam ajudar no fornecimento de indícios capazes de nos dar uma ideia ou uma noção do problema desta pesquisa que é a falta de intimidade do aluno do PROEJA em relação à leitura. Embora sejamos conscientes de que as respostas dos alunos podem levar para outra direção, uma vez que se trata de um trabalho com educação de jovens e adultos, temos de levar em consideração a heterogeneidade da sala, onde nos deparamos com estudantes com faixa de idade bastante distante de uma para outra, assim como os intervalos de estudo.

Iremos transcrever apenas algumas falas, tendo em vista que muitas respostas caminharam para praticamente o mesmo sentido. Por uma questão de privacidade, foram usados nomes fictícios: Bruna, Bianca, Mirtor, Marcelo, Geraldo, Fatinha, Marta e Mirtes.

3.1 Analisando os dados

A primeira indagação que formulamos foi saber se o aluno gosta de ler pelo prazer da leitura. Dos oito entrevistados, percebemos que sete têm uma disposição para a leitura, por gosto e por prazer. Somente a entrevistada Mirtes que declarou não gostar muito de ler e que nunca conseguiu chegar ao fim da leitura de um livro. Segundo essa entrevistada, à proporção em que vai lendo o livro, seja de que natureza for, o conteúdo vai se tornando desinteressante ao ponto de abusá-lo. Nesse sentido, desiste da leitura. Mesmo diante dessa informação, o que se observou é que todos tratam a leitura como uma prática que realizam individualmente, entretanto inserem-se num contexto social que envolve a decodificação da escrita, a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Percebe-



se, também, nas respostas dadas, que todos têm a consciência de que ler é uma coisa muito importante e necessária na vida de cada um.

Com exceção apenas de Mirtor, todos acenaram para o gosto pela leitura. O entrevistado Mirtor lamentou o pouco tempo que dispõe para esse tipo de prática, o que o leva à diminuição do seu gostar.

Infelizmente, a resposta dada por Mirtor é reflexo do nosso sistema capitalista que nos conduz ao envolvimento de atividades de trabalho para além do normal, sacrificando outros aspectos da vida, como a leitura que é o instrumento capaz de nos levar a um crescimento intelectual, assim como a uma compreensão melhor da realidade em que estamos inseridos.

O aluno da EJA tem de trabalhar por uma questão de sobrevivência dele e da família. Muitos são vítimas dessa situação de ter de, entre o estudo e o trabalho, priorizar este último, e quando conseguem conciliá-los, é a custa de grandes sacrifícios, ao ponto de interferir no rendimento da sua aprendizagem.

Questionados sobre o que gostam de ler pelo prazer da leitura, a escolha vitoriosa foi revistas de história em quadrinho. Em seguida, os livros sobre romance, com destaque para Machado de Assis e José de Alencar. O jornal ficou em terceiro lugar. A Bíblia veio em quarto lugar. Concernente a este último, a maioria dos entrevistados classificaram não como uma leitura sistemática, mas como uma consulta rápida, de natureza consoladora.

A leitura da Bíblia, por um lado, é mais uma questão de hábito familiar. Não é muito trabalhada em sala de aula para despertar o interesse do aluno. Por outro lado, essa leitura não aparece como uma aquisição do conhecimento científico ou necessário para atender às demandas do mercado do trabalho. A única citação foi a do entrevistado de nome Geraldo.

As revistas de história em quadrinho têm suas raízes no popular e sua difusão aconteceu também no popular. Segundo Bibe-Luyten (1985, p. 7), “são excelentes veículos de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente.”

Revistas e jornais estão caminhando sempre juntos, o que pode ser visto pela questão da quantidade das páginas que os dois exploram e o fator econômico, ou seja, o valor bem menor se comparado ao preço de um livro, fato que vem a facilitar a sua aquisição.

Machado de Assis e José de Alencar são fáceis de entender porque tiveram seus nomes lembrados. São romancistas que estão inseridos no contexto tradicional da literatura brasileira. Isso faz com que as escolas já tenham trabalhado ou incentivado a leitura de alguns de seus livros, nem que tenha sido em forma de fragmento. Acrescente-se a isto que a temática de suas obras voltada para o passado histórico do Brasil e os costumes desmoralizados da nossa sociedade nos séculos XIX e início do XX, atraiu,

consideravelmente, os leitores da época, fato que ainda nos tempos atuais acontece.

Sobre esses conteúdos, podem ser trabalhados em sala de aula a questão ideológica e a crítica social, às vezes implícita nas entrelinhas das mensagens, como em certo momento totalmente declarado. Deve-se fazer a ponte entre o Brasil de ontem e o atual. Por esse procedimento, percebe-se o quanto a leitura favorece para que o aluno se torne participativo da sua realidade e adote um posicionamento crítico diante dela.

É muito viva a presença desses escritores na vida de uma boa parte de professores, principalmente nos de língua portuguesa, através dos quais é transmitida para os alunos. O exemplo está na resposta dada por Bianca ao enfatizar que teve uma professora de literatura, a qual estimulava a turma à leitura e sempre destacava a indicação de livros de Machado de Assis. Essa concepção reforça a ideia da questão da leitura, principalmente a literária, pela tradição escolar ser delegada, quase que exclusivamente, ao professor de Língua Portuguesa. É interessante ver, na íntegra, a fala da Bianca:

Gosto de ler... A pessoa que me incentivou a ler foi uma professora que eu tive de literatura, que ela era apaixonada por leitura que sempre colocava pra gente ler, principalmente Machado de Assis e José de Alencar. Então, foi a partir daí que veio me incentivar a ler e a ter gosto pela leitura.

Nesse aspecto, com certeza era a forma apaixonada que a professora tinha pela leitura que cativou o interesse da entrevistada Bianca a enveredar pela leitura.

Na verdade, se formos vasculhar nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, vamos perceber que o que fica na nossa memória não são só os conteúdos, mas marcadamente o professor. E não é somente com relação à leitura, mas também no que diz respeito às nossas escolhas profissionais.

Comentando sobre o jornal, trata-se de um outro valioso gênero textual que explora os fatos atuais, com o intuito de manter o leitor informado. Esse fato é o que pesou na resposta entre os que optaram pela leitura de jornal, afirmando que gostavam de ler esse veículo de comunicação para deixá-los informados dos acontecimentos do dia-a-dia.

A entrevistada Marta enalteceu a questão do jornal televisionado:

“Não gosto muito de ler é jornal. Gosto mais de assistir do que ler”.



É interessante a escolha da Marta no que tange ao jornal escrito pelo televisivo. Isso não quer dizer que o seu perfil seja o de não se interessar pela leitura, mas se deve ao fato de que a televisão está presente na vida cultural brasileira. Logo cedo, a criança começa a ter os seus primeiros contatos com a imagem da TV. Logo cedo, também, o seu gosto vai se tornando “azedo”. Pesquisas revelam que o menino, ao completar cinco anos, já tem assistido cinco mil horas de programas de televisão. Desse contato, inicia-se o processo de dependência que, na maioria dos casos, é a família a responsável por essa sujeição. Depois, vamos culpar a TV pelo seu uso exagerado ou indiscriminado, quando somos nós, os adultos, os causadores dessa submissão. Cabe, portanto, ao telespectador ficar atento ao que está por detrás das informações, ao dito e não-dito, pois o silêncio também fala. Tem de construir uma posição experiente e crítica diante da telinha.

Considerando esse aspecto, ou seja, posição experiente e crítica, a leitura é um instrumento de extrema necessidade, pois se a pessoa não for portadora de uma considerável carga de leitura e conhecimento, não terá habilidade de filtrar o que chega. A tendência é tomar como verdade a notícia que está sendo revelada, transmitida. Exemplificando: O “Jornal Nacional”, da Rede Globo, considerado o de maior audiência entre os de sua categoria, embute toda uma mensagem conforme a empresa quer que chegue ao destino. Cabe, portanto, ao telespectador, a capacidade de perceber as reais intenções da informação passada.

A pergunta de sentido contrário, ou seja, qual o material de leitura que o entrevistado não gosta de ler, cada um enveredou por uma posição diferente. Vejamos o que nos dizem as falas:

“Matemática e física com cálculo. Qualquer coisa que eu tenha que ler que envolva número, eu não gosto” (Bruna).

“Revista infantil” (Bianca).

“Não gosto de ler textos científicos” (Mirtor).

Por essa fala entende-se que é o texto científico que vai respaldar o domínio técnico-profissional que ele ambiciona buscar. Isso rompe a ideia hedonista de leitura como coisa de passatempo ou de mero lazer e de que apenas o texto literário é responsável pela capacidade de leitura dos alunos.

E continuam os colaboradores da pesquisa:

“Até agora nenhum. Todos que peguei pra ler, eu gostei bastante” (Marcelo).

“Histórias de terror” (Geraldo).

“Só não gosto de ler gibi, essas coisas infantis” (Fatinha).

“Não gosto de ler jornal” (Marta).

“Livros grandes, enciclopédias e a Bíblia” (Mirtes).

Uma indagação curiosa foi procurar saber qual tinha sido o último livro que eles leram e o ano. Como todos afirmaram que gostavam de ler, aguardava-se a relação de alguns nomes de exemplares com seus respectivos autores. As respostas: Bruna e Bianca mencionaram “Crepúsculo” e o ano de 2009. Não souberam mencionar o autor. Mirtor respondeu “O mistério no sobrado”, um livro de natureza espírita e que fazia dois meses que tinha lido. Quanto ao autor, também não se lembrava. Marcelo, Geraldo e Mirtes afirmaram não se recordar o nome do livro, mas que fazia pouco tempo, aproximadamente um ano e seis meses. Fatinha faz mais tempo que leu um livro. De acordo com sua resposta, cinco anos e foi no tempo em que fazia o ensino fundamental, quando a professora de Língua Portuguesa emitiu uma relação de livros para a turma ler. Ela recordou o nome do exemplar que leu: “O rapto do garoto de ouro”, um típico paradidático da Série Vagalumes da Editora Ática, de Marcos Rey, que costuma circular nas escolas, pode ser visto no Google. Marta disse que há um ano leu um romance, mas não recordava o título, muito menos o autor.

O comentário a ser feito é que há uma contradição entre o gostar de ler e a pouco prática da leitura, afirmado anteriormente por todos, na medida em que a maioria não soube revelar o último livro que foi lido. Percebe-se um grande distanciamento com relação à última obra lida, ao ponto de apenas três mencionaram o nome desse exemplar. Já quando se referiu ao autor, nenhum dos entrevistados recordava. Pela análise das respostas, entende-se que suas leituras estão mais voltadas para o nível do informal. Curiosamente, as leituras específicas do curso de enfermagem não são consideradas leituras.

Mas há algo interessante que pode ser depreendido das entrelinhas, a religião parece ser bastante efetiva, com o livro espírita mencionado e a Bíblia, curiosamente os textos científicos, mesmo com a abundância de revistas científicas nas bancas, não aparecem, sem serem explicitados no rol das leituras inventariadas.



Passando para a pergunta seguinte, procuramos saber se os pais, irmãos ou amigos gostam de praticar a leitura. Todos os entrevistados foram unânimes em não incluir os pais por considerá-los semianalfabetos e extremamente ocupados. Com relação aos irmãos, apenas os alunos Bruna, Bianca e Geraldo confirmaram que eles praticam a leitura. Os demais atribuíram esse hábito a amigos.

Lamentavelmente, não foi adquirido o costume da leitura em casa. Isso é um hábito cultural no nosso país. São pais iletrados e, nesse sentido, a solução é buscar essa prática fora do lar, conforme atestam os depoimentos a seguir:

“Meus irmãos gostam de praticar a leitura. Minha mãe, nem tanto, até porque não tem muito tempo pra tá lendo” (Bruna).

“A minha irmã. Só a minha irmã que lê” (Bianca).

“Conheço alguém – um amigo meu, que gosta de estudar de tudo. Gosta de ler. Pesquisa muito. Pesquisa pela internet” (Mirtor).

“Eu tenho um amigo que gosta de ler pelo prazer da leitura. Inclusive ele é até professor” (Marcelo).

Nessa fala, mais uma vez entra em cena a figura do professor. Mesmo sem ser o docente do aluno entrevistado, entretanto os laços de amizade e o diálogo que os dois travavam no que tange à importância do ato de ler, certamente influenciou o referido aluno a trilhar por esse caminho.

“Tenho quatro irmãos, mas só um que estuda e que gosta de ler” (Geraldo).

“Conheço. Tinha uma companheira de trabalho que gostava muito de ler. No trabalho mesmo, ela levava os livros e lia muito lá” (Fatinha).

“Sim, uma amiga minha. Foi dela que partiu o entusiasmo de eu ler. Ela gosta de ler pela capa. É o que chama a atenção dela, assim como a história” (Marta).

“Uma amiga, e é mais quando uma coisa interessa a ela” (Mirtes).

Ainda sobre essa questão dos pais, é fruto de uma geração caracterizada por descompromissos governamentais em investimento no setor educacional, que viesse a gerar uma sociedade mais letrada e, naturalmente, mais consciente de sua realidade e do seu poder, na condição de agente transformador dessa realidade.

Na indagação a respeito de querer saber se alguém o incentivou à leitura, dois responderam que os pais. Foram as alunas Mirtor e Mirtes:

“Sempre tive a ajuda de meus pais. Meu pai, como ele não tem leitura, mas sempre me ajudou, nunca desistiu. Ele dizia que você devia ter um objetivo: ‘Estudar, acima de tudo’” (Mirtor).

“Os meus pai.” (Mirtes).

É marcante na história das pessoas o incentivo à leitura por intermédio da família. Essa vivência gera registros inesquecíveis na vida de muitos. Criam-se espaços de socialização e afetividade familiar, ao ponto de ser passado de geração para geração.

Os demais indagados, ou seja, os alunos Marcelo e Marta disseram que foram os amigos, e o Geraldo afirmou que ninguém o incentivou à prática da leitura. Foi iniciativa própria. Já a entrevistada Bruna não soube precisar o que a fez se tornar uma leitora praticante. Só lembra que adquiriu esse hábito na infância, pois foi uma fase de sua vida que despertou a curiosidade em todos os sentidos, inclusive na leitura, até mesmo quando ainda não tinha familiaridade com as letras.

É um dado bastante importante a questão da curiosidade, eixo temático tratado por Freire e Foucault (apud ASSMANN, 2004, p.185). Para aquela aluna, foi o caminho que a fez sentir interesse pela leitura. A ciência, por exemplo, não melhoraria as suas conjeturas e hipóteses se o homem não fosse cada vez mais curioso. O artista não estaria sempre se inovando se não praticasse a curiosidade no seu trabalho.

Freire (1996), entende-se que para chegar ao conhecimento, professores e alunos necessitam de estímulos que despertem a curiosidade e, conseqüentemente, a busca. Nessa perspectiva, não é papel do docente inibir ou dificultar a curiosidade dos alunos. Sua função é estimular o discente. Agindo dessa forma, ele está desenvolvendo também a sua própria curiosidade. Assim, professores e alunos tornam-se criaturas mais imaginárias, intuitivas e transformadoras.



A sala de aula dispõe de atividades tímidas no sentido de despertar a curiosidade no aluno. Muitos professores têm o desejo de que seus alunos sejam curiosos no decorrer de suas aulas. Entretanto, essa vontade não é expressa publicamente, ou o próprio docente não conduz seu aluno a se tornar um curioso, não somente pelo desejo do saber relativo ao conteúdo de sua disciplina, mas também por estimular o interesse e gosto com relação a conhecimentos que extrapolem os muros da escola.

Percebemos, nas entrelinhas das respostas dos entrevistados, a tendência deles para a curiosidade. Exemplificando algumas falas, o entusiasmo da Marta pela a leitura surgiu observando o comportamento de uma amiga que gostava de ler pela capa do livro. Sempre chamava sua atenção o gesto da colega. Mirtes demonstra curiosidade quando as revistas e os jornais trazem alguma notícia interessante e ela pensa logo em ler para transmitir aos seus familiares. Fatinha, ao ser indagada se conhecia alguém que gostava de ler, respondeu que uma companheira de trabalho a qual, inclusive, tinha o hábito de ler nos momentos de pouco movimento na loja. Suas palavras deixaram evidente a curiosidade pela natureza do assunto em cada livro lido.

São situações que não demonstraram nenhuma iniciativa por parte da escola. É momento de os professores, de um modo geral, refletirem sobre essa questão.

Um outro ponto explorado na entrevista foi saber deles o que leva uma pessoa a se tornar uma leitora praticante. Os principais motivos colocados pelos entrevistados relacionarem-se à necessidade de manterem-se informados e atualizados, com o fim de estarem preparados para as mudanças. Coincidentemente, leva-nos a um entendimento de que se aprende a ter satisfação com a leitura, a ter critérios e opiniões de leitura, a descobrir gosto por determinado gênero textual, pelo fato de que nos dias de hoje o sujeito tem que estar sempre bem informado e atualizado. A prática da leitura transmite isso tudo que o homem almeja. Essa aquisição pode ser despertada não apenas por meio da escola mas também fora dela, isto é, no seu contexto.

Um outro ponto que destacamos foi o de saber se os entrevistados conhecem alguém que lê somente para atender pré-requisitos escolares.

Os entrevistados declararam que a maioria dos seus colegas leem apenas para cumprir as tarefas escolares. Mais na frente eles afirmaram que as leituras praticadas na sala de aula correspondem às apostilas relacionadas apenas aos conteúdos. Isso responde ao que procuramos ter conhecimento do que eles costumam ler, com frequência, em sala de aula.

O questionamento seguinte foi o de procurar descobrir se eles leram algum livro ou revista da sala de leitura da ETSC. Para nossa surpresa, apenas a entrevistada Bruna teve essa iniciativa. Quatro frequentam o

referido local como parte de atividades didáticas, sempre na companhia de docentes.

Perguntados sobre o local em que, habitualmente, leem quando tomam por empréstimo um livro, a maioria respondeu ser em casa.

Levando em consideração que quase todos os entrevistados responderam que costumam praticar a leitura em casa, procuramos descobrir se eles dispõem de um espaço para esse fim, bem como para os estudos. Bruna, Bianca, Mirtor, Marcelo, Geraldo e Marta responderam o próprio quarto. Enquanto isso, Fatinha e Mirtes confirmaram que essa particularidade é procedida na sala de jantar.

Ao serem indagados se quando praticam a leitura compartilham com os familiares ou se leem apenas para si, as entrevistadas Bruna, Marta e Mirtes disseram que tem esse tipo de procedimento apenas quando a leitura é interessante. Bianca, Mirtor e Geraldo preferem não comentar com ninguém. Marcelo e Fatinha associam suas leituras todas as vezes que leem um livro ou uma revista.

Depois, procuramos descobrir se os entrevistados têm hábitos de escrever e como eles chegaram a essa prática.

Vale a pena conferir algumas respostas:

“Tenho. E eu tenho um defeitinho, sabe! Modéstia dizer que é um defeitinho: pelo fato de ler e ficar muito focada naquilo de ler e escrever corretamente, costume ta querendo corrigir, sabe! todo mundo que gosta, não (...) Acho que é impulso já, sabe! Quando uma pessoa é de idade, a gente entende. Na sala é onde eu mais corrijo se uma pessoa fala errado. As meninas até dizem: ‘tu devia fazer Letras’” (Bruna).

“Pouco. Gostar de escrever, não gosto muito, não” (Bianca).

“Não muito” (Mirtor).

“Também” (Geraldo).

“Não” (Fatinha).

É compreensível que os depoimentos tenham oscilado entre o ter o hábito e o fazer pouco uso da escrita. EJA é uma modalidade de ensino em que a maioria dos alunos está voltando à sala de aula depois de um longo período de afastamento, bem como pela própria timidez e insegurança que



os alunos, em sua maioria, apresentam com relação a essa prática, ou seja, a escrita. E quando se destacam a timidez e a insegurança do discente, não só aos estudantes do PROEJA, mas a todos, inclusive os de nível superior. Isso é o reflexo das escolas brasileiras que ainda não são capazes de utilizarem a leitura e a escrita na vida cotidiana do aluno, para satisfazerem as exigências do aprendizado. E assim, fica sendo produz-se um grande contingente de analfabetos funcionais, sem habilidades básicas no momento da produção de textos.

Destam-se ainda as falas das entrevistadas Bruna, Marta e Mirtes quando enfatizam terem habilidades de escrever e que isso ocorreu mediante a leitura. Suas respostas conduzem a um entendimento de que a leitura é como um ato solidário em relação à escrita. Essa socialização pode ocorrer mediante a leitura de um texto, uma discussão e troca de ideias em sala de aula, uma dramatização e até mesmo a leitura de um mesmo texto. Isso oportuniza ao alunado a conhecer novos argumentos e novas posições, os quais vão dar margem a outras possibilidades de produção do seu texto.

Encerrando os questionamentos, tivemos a preocupação de sondar se a prática da leitura ajuda no momento de escrever. Todos os entrevistados reconheceram a importância da leitura no ato da escrita.

Somos adeptos da visão de que as atividades e os conteúdos trabalhados em sala de aula dialogam com a vida. Isso é muito significativo, mas o professor pode, também, criar espaços, nas suas aulas, para conversas, para leituras de textos variados, como jornais, poesia, crônica, conto, notícias de periódicos absorvidos pelo professor em sala, sem se limitarem aos conteúdos de suas disciplinas. Essa colocação é válida para todas as áreas do saber.

O professor deve adaptar-se a perspectiva do trabalho que leva em conta o contexto do aluno. Deve estimular seu aluno a ter um posicionamento esclarecido, um olhar crítico de sua realidade, a manter uma interação com a turma.

Um recurso didático bastante favorável à prática de leitura é a leitura compartilhada, ou seja, a leitura em voz alta. Não precisa ser apenas dos textos relativos às disciplinas dos professores. O docente pode, diariamente, presentear seu aluno com um texto extraído de jornais, revistas educativas, científicas etc, de modo que esse tipo de leitura possa envolver o aluno, despertar seu interesse e sua atenção. Nessa leitura compartilhada podem ser trabalhadas a interpretação (de forma oral), a dicção e a expressão corporal e devem ser ausentes de qualquer cobrança.

Esse tipo de atividade pode facultar ao discente uma melhor ampliação de sua visão de mundo, bem como estimular o desejo de outras leituras e aproximá-lo de textos que até então não tinha tido acesso, tornando-os familiares.

Por intermédio das falas dos entrevistados, percebe-se intimidade com relação à leitura. Entende-se que essa familiaridade com a leitura é influenciada não somente pela escola, pelo professor, mas também pelos seus traços culturais, pela sua vivência social, familiar e profissional, construídos fora e dentro da escola.

4 Considerações finais

Os estudos sobre a EJA, enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica, vêm ganhando espaço nas discussões atuais; prova disso é que a sua abrangência está adentrando a esfera de nível médio. Isso acontece pelo fato de que o Brasil ainda apresenta um contingente populacional significativo de analfabetos, constituindo-se em um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira.

Em meio a várias perspectivas de estudo que podemos explorar nessa modalidade de ensino, ou seja, EJA, optamos por trabalhar, nesta pesquisa, a leitura. A escolha nasceu do desejo de buscar indícios capazes de caracterizar respostas às inquietantes indagações provenientes dos professores do IFPB/ *campus* Cajazeiras, sobre a inexistência de uma prática de leitura dos alunos do PROEJA.

A pesquisa tomou por base uma amostra constituída por oito alunos da turma do PROEJA da ETSC. Utilizamos entrevistas na modalidade semiestruturada e a realização do método discorreu na perspectiva da abordagem qualitativa.

Refletindo sobre as falas dos alunos entrevistados a respeito do foco desta pesquisa que é a leitura, de antemão percebemos que as práticas de leitura vivenciadas pelos alunos do PROEJA, na ETSC, necessitam de mudanças significativas.

Assim sendo, gostaríamos de indicar, especialmente para aqueles educadores preocupados em estimular seus alunos para uma prática efetiva da leitura, algumas considerações:

- É preciso que se reflita e/ou reavalie as atividades de leitura em sala de aula, como o conceito de leitura, leitor e texto e se analise como estes elementos irão se configurar na prática de leitura do discente;
- É preciso que o professor busque a diversidade das práticas de leitura no contexto escolar, utilizando textos do cotidiano como revistas, jornais, gibis, crônicas, história em quadrinho, romances, entre outros, de modo a garantir que a sala de aula seja um espaço



de múltiplas leituras e de múltiplas falas, atribuindo sentido aos textos lidos, de acordo com as suas afinidades e gostos;

- É preciso que o educador veja a leitura como uma prática social presente no cotidiano das pessoas, nos inúmeros espaços que frequentam, seja em casa, na escola, no trabalho, na igreja, no clube social, entre outros. Nesse sentido, a leitura precisa ser trabalhada de forma que seja incorporada ao contexto desses sujeitos;
- É preciso que o docente reflita o seu papel de educador e de suas ações em sala de aula, independente da sua disciplina, e crie, por intermédio da prática da leitura, atividades que façam o aluno pensar, refletir, questionar e estimular a sua criatividade, de modo que possa se constituir num instrumento capaz de provocar transformações da sua maneira de ver a realidade.

Como últimas palavras, gostaríamos de salientar que o papel de uma pesquisa é o de investigar uma dada realidade e apresentar reflexões acerca do tema estudado. Pesquisamos sobre práticas de leitura dos alunos do PROEJA, na ETSC, e refletimos sobre de outras possibilidades de leitura para a referida turma. Apesar dos limites desta pesquisa, esperamos ter contribuído para que o contexto escolar da ETSC permita lançar outros olhares no tocante à prática de leitura, já que se trata de uma atividade de caráter integrador do saber.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BIBE-LUYTEN, Sônia. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro, 1988. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC, agosto 2007.

_____. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 jul. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAÍBA / UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE CAJAZEIRAS. **Proposta Pedagógica do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. CEFET-PB / UNED. Cajazeiras, out. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CONFINTEA, 5., 1997. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Disponível em: <<http://www.cefetop.edu.br/codajoia/cursos/.../vconfintea.../file>>. Acesso em: 20 mar.10.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087 – 1113, 2005. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73302005000300017&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73302005000300017&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jun. 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. V., 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

POCHMANN, Márcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho>>. Acesso em 12 fev. 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL E CAMPINA GRANDE / CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES / ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE CAJAZEIRAS. **Projeto**: Profissionalização da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – Curso de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Enfermagem. Cajazeiras, Nov. 2007.



CONCEPÇÕES DE LEITURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Maria Leuziedna Dantas

1 Introdução

A proposta deste trabalho é divulgar o resultado de pesquisa acerca de uma compreensão do ato de ler, tendo em vista as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, no âmbito da educação profissional. O interesse por esse objeto de pesquisa partiu das experiências vivenciadas, como professora de Língua Portuguesa do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba) / *campus* Sousa, do curso profissionalizante de Agroindústria na modalidade EJA.

É tarefa de toda escola oferecer oportunidades significativas de leitura, garantindo ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador formação humana e o direito ao desenvolvimento para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Longe de ser um processo passivo, a leitura estimula a criatividade, o pensamento e abre as portas para a construção do conhecimento, permitindo o desenvolvimento da sociedade.

A partir da década de 80, a questão do letramento foi mencionada pela primeira vez por Kato (2005), ao apresentar a importância de um ensino focado em práticas de leitura e escrita que tenham sentido e façam parte da vida do aluno, para que este possa se tornar um indivíduo capaz de usar a língua, a fim de atender suas necessidades individuais e sociais. Compartilhando com esta ideia, Kleiman (2008, p.18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Podemos perceber que o conceito apresentado amplia o sentido da leitura, pois tão importante quanto entender o estruturalismo e o funcionamento da escrita é poder responder às exigências da leitura e escrita nas práticas sociais.

Considerando a EJA um campo de conhecimento específico, torna-se válido compreender as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos em busca de um fazer que faça diferença e, para tanto, a investigação é o meio mais propício para se chegar a esse intuito.

Diante das condições que singularizam o lugar da EJA, de seus sujeitos e da importância de se definir os elementos fundamentais para o desenvolvimento produtivo da leitura faz-se pertinente questionar:

- Qual/is a/s concepção/ões de leitura necessária/s ou exigida/s na Educação Profissional de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)?
- Existe uma concepção de leitura que é própria no Ensino Profissionalizante Integrado ao Médio na EJA?
- Como é ler neste curso e que competências/ habilidades são exigidas para os seus leitores?

Com base nesta problemática, tivemos como objetivo geral **analisar as concepções de leitura na Educação Profissional de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio na EJA, do IFPB / campus Sousa**. O contexto da EJA se caracteriza como um campo emergente para este estudo, tendo em vista seu aproveitamento para a construção da inovação prática e teórica do fazer pedagógico. Conforme Di Pierro et al. (2001, p.58) o lugar da EJA ainda é tido “como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica”. Esta concepção é incorporada por aqueles detentores de uma visão restrita de educação, por isso, é necessário superá-la, fazendo emergir o reconhecimento do valor da educação como um bem público, com vistas à democratização do acesso ao conhecimento.

Ligados a este objetivo geral tivemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções de leitura presentes nos documentos nacionais que respaldam o trabalho com o PROEJA.
- Fazer uma análise da Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agroindústria (PROEJA).
- Comparar de que forma a concepção de leitura hegemônica nos documentos nacionais é incorporada pela Instituição.

Acreditamos na relevância deste estudo para uma melhor definição do processo de leitura na educação profissional, buscando encontrar critérios norteadores para uma prática educacional de qualidade.

Quanto ao percurso metodológico, foi adotada a pesquisa qualitativa como aquela capaz de responder adequadamente às questões colocadas nesta investigação, conforme aponta a definição de Chizzotti (2001, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito



e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Na pesquisa qualitativa, a questão estudada é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. Neste sentido, de acordo com o critério estabelecido no objetivo geral, utilizamos a pesquisa de caráter exploratório que teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

Sendo o planejamento da pesquisa exploratória bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado, assumimos neste trabalho a forma de pesquisa bibliográfica e documental, a fim de primeiramente identificar as concepções de leitura adotadas nos documentos nacionais que respaldam a EJA, para em seguida confrontá-los com as estabelecidas na Proposta Pedagógica do IFPB - *campus* Sousa. Nesses registros foi possível analisar as ideias que sustentam o trabalho com a leitura na EJA e como a instituição e educadores estão investindo nisto.

São perfeitamente possíveis e necessários na investigação da pesquisa bibliográfica e documental o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo enquanto procedimento nesta pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada no caráter qualitativo das ciências sociais.

Para Bardin (1977, p.38) a análise de conteúdo aparece “como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Por outro lado, não é somente isto, a intenção da análise do conteúdo é permitir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção da mensagem.

Já que a análise de conteúdo requer descobertas de relevância teórica, utilizamos nesta pesquisa a técnica do questionário, contendo 10 perguntas abertas e fechadas, a fim de aprofundar a investigação do objeto em destaque, permitindo, assim, maior análise dos conceitos e ideias expostos pelos sujeitos educadores da instituição.

O questionário foi aplicado a seis professores da base tecnológica do Curso de Agroindústria, de acordo com o número apresentado pelo quadro de docentes que atuam no PROEJA, no tocante às seguintes disciplinas: Segurança industrial, Processamento de Leite e Derivados, Processamento de Pescados, Processamento de Frutas, Elaboração de Projetos Agroindustriais, Processamento de Carne, Cooperativismo e Associativismo. A escolha destes sujeitos partiu do princípio de que a leitura norteia todas as práticas pedagógicas e a forma com a qual o professor

concebe a leitura repercute no seu trabalho em sala de aula. Sabemos que o ato de ler carrega uma postura teórica a qual precisa está em concordância com o contexto de atuação, o PROEJA, tendo em vista as especificidades tanto dos educandos, como do curso profissionalizante Agroindústria.

Foram percorridas essas etapas para a consecução dos traçados objetivos da pesquisa, abordados por esse plano metodológico do estudo. Acreditamos na viável contribuição deste trabalho para o redimensionamento dos rumos tomados na questão da leitura, no sentido de atender as especificidades educativas e as necessidades de aprendizagens deste público.

2 Reflexões sobre o processo de leitura nos documentos da educação profissional de jovens e adultos

O primeiro passo da nossa pesquisa foi investigar como os documentos que respaldam a educação de jovens e adultos, tais como Documento Base do PROEJA¹ (BRASIL, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000)² dialogam com os estudiosos da área sobre a questão da leitura ante as especificidades da EJA, na educação ligada ao princípio do trabalho.

Ao analisarmos o texto do Documento Base do PROEJA observamos um forte direcionamento para o modelo interativo de leitura, quando cita:

[...] os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo no sentido freiriano (BRASIL, 2006, p.26)

O exposto apresenta a perspectiva interacionista de leitura, defendida por Paulo Freire (1995) ao abordar a importância do contexto social como elemento a ser considerado no processo de leitura, a partir da valorização dos conhecimentos prévios do leitor, retirando a leitura do âmbito individual, cognitivo e vinculando-a ao âmbito social e aos campos político e ideológico.

1 Programa nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



Para Freire (1995, p.11) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. Cresce então a leitura interacionista que privilegia o sentido do texto atrelado ao conhecimento de mundo, possibilitando a compreensão cada vez mais crítica das situações limites e a defesa pelas ações pedagógicas ampliadoras da palavra mundo. Essa relação entre palavra e mundo nos faz ponderar sobre o que devemos mobilizar para entender um texto. De fato, percebemos que a noção de texto não se atrela só ao mundo da escolarização, fechado, reduzido ao puro artefato linguístico; ele está a serviço do social, do encontro entre vários interlocutores que trazem seus repertórios de experiências e de tantas leituras de vida como trabalhador, trabalhadora, como ser humano imerso numa sociedade grafocêntrica, que de uma forma ou de outra o imerge no universo letrado.

A publicação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) apresenta a EJA como uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e médio, e evidencia a adequação de uma atuação pedagógica às necessidades e especificidades deste público heterogêneo, partindo do princípio da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. A visão de leitura interacionista está contemplada no parecer em discussão, propondo a importância de os sistemas de ensino da EJA se tornarem agência de letramento ao valorizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem.

A proposta do Documento Base (BRASIL, 2006, p.23) considera a história da leitura do leitor quando trata da determinação histórica nos processos de significação:

Por isso é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nomes e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas.

Entendemos que a relação dada do discurso com a exterioridade desses sujeitos inscritos no contexto histórico-ideológico permite admitir múltiplos e variados modos de ler. Considera a leitura em dependência a diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições-sujeito e com diferentes formações discursivas.

3 As concepções de leitura na educação profissional de jovens e adultos - Técnico em Agroindústria do IFPB - *campus* Sousa

Analizamos a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Agroindústria nos moldes da Educação Profissional Integrada na modalidade EJA (PROEJA), bem como dados coletados no questionário com seis educadores, pertencentes ao quadro docente incluso no eixo tecnológico do curso Técnico de Agroindústria do IFPB - *campus* Sousa, a fim de compreender de que forma a instituição dialoga com as concepções hegemônicas nos documentos oficiais que tratam a questão da leitura na EJA.

3.1 Análise da Proposta Pedagógica do Curso Técnico Em Agroindústria – PROEJA - IFPB/ *campus* Sousa

O documento estudado está estruturado em apresentação, justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional, organização curricular e as competências e habilidades das disciplinas envolvidas no curso.

Na justificativa da proposta pedagógica do IFPB há uma defesa da educação na perspectiva de orientação para o desenvolvimento integral do ser humano, destinada àqueles que não tiveram acesso ou que não puderam prosseguir com seus estudos, ficando assim, de fora do processo de ensino regular, como consequência, fora do mundo do trabalho.

Fala-se da importância da agroindústria como forma de possibilitar a diminuição do desperdício dos produtos agrícolas, proporcionando melhor qualidade aos produtos, por atender de maneira satisfatória às exigências do mercado consumidor. Enfim, este curso oferece benefícios à produção agropecuária por agregar valor aos seus produtos e oportunidades de mercado e geração de novos empregos no meio rural, capacitando o jovem e adulto com competências e habilidades para atuarem nas atividades agroindustriais.

A proposta pedagógica do IFPB traça toda a organização do curso tais como requisitos de acesso, matrícula, trancamento, perfil profissional de conclusão do curso, competências profissionais gerais do Curso Técnico em Agroindústria, onde trabalha o técnico em Agroindústria, qualidades esperadas e as competências de disciplina envolvidas no curso. Há uma lacuna, portanto, no que se refere às ações a serem desenvolvidas no PROEJA, estabelecidas através de princípios educativos que efetivem um diálogo com os sujeitos envolvidos nesse âmbito educacional.

Como não há princípios pedagógicos expressivos da modalidade EJA na proposta pedagógica do IFPB, nem tampouco pressupostos teóricos



que balizam o modelo de ensino da leitura, procuramos investigar no item seguinte, como a concepção de leitura aparece no repertório dos educadores envolvidos nesta modalidade de ensino.

3.2 Concepções de leitura dos educadores do PROEJA - Curso Técnico de Agroindústria- IFPB/ *campus* Sousa

Neste tópico, analisamos os dados coletados no questionário com seis educadores, pertencentes ao quadro docente incluso no eixo tecnológico do Curso Técnico de Agroindústria do IFPB/ *campus* Sousa na modalidade PROEJA, a fim de investigar os pressupostos teóricos que têm sustentado o trabalho de leitura junto aos alunos deste curso. O referencial de análise para esses dados se respalda na concepção de leitura, balizada na interação que favorece as relações texto, autor e leitor.

Iniciamos a análise caracterizando o perfil leitor dos docentes, uma vez que compete à escola desenvolver condições de produção de leitura, para tanto, a figura do professor torna-se um estímulo à formação desta prática. Quando questionamos quanto ao hábito de leitura dos educadores, o resultado apresentou unanimidade, de forma que todos os sujeitos afirmaram que lêem.

Segundo Antunes (2009, p. 202) formar leitores é uma tarefa da escola e incluir a escola é incluir prioritariamente a figura do professor “aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações [...] enfim que deixa o rastro de sua experiência de leitor”. Por outro lado, esta abordagem não exclui a atuação de outras ações tais como políticas e práticas sociais que possibilitem o fomento à cultura de livros.

Quanto à frequência com que a leitura é realizada, o quadro abaixo indica um resultado conciliatório com o item anterior, apresentando o hábito de leitura diária dos educadores. Entre os tipos de leituras, foram apontados jornais, revistas, artigos, literatura moderna, periódicos e livros das áreas que atuam. No curso Técnico de Agroindústria os educadores demonstraram realizar leituras que correspondem predominantemente ao exercício profissional, envolvendo os conhecimentos científicos da área, representando assim, menor índice de leituras que envolvam o tema educação, processos e princípios educativos de uma maneira geral.

Com relação às concepções abordadas pelos educadores no que diz respeito à pergunta *o que é ler?*, as respostas envolveram diversas definições que poderiam ser categorizadas pela aproximação de sentido em três núcleos, a saber: leitura enquanto produção de conhecimento, leitura enquanto interação e leitura enquanto busca de sentido.

Para o núcleo ler enquanto produção de conhecimento três educadores afirmaram:

Ler é uma atividade extremamente importante, pois envolve diversos conhecimentos, além de ser uma ferramenta para formar opiniões, por meio da busca de informações (EDUCADOR B).

Ler é um hábito para informação e lazer (EDUCADORA F).

É viajar no conhecimento. É adquirir experiências através de um texto ou livro (EDUCADORA D).

O que nos permite categorizar as afirmações acima são as aproximações conceituais dos termos “envolve diversos conhecimentos”, “hábito para informação”, “viajar no conhecimento”. Estas concepções dizem respeito à importância da leitura como porta de acesso ao conhecimento, possibilitando a ampliação de ideias, concepções, enfim, tomar conhecimento do vasto acervo cultural, patrimônio da humanidade. Entretanto, essas afirmações não nos portam a um referencial que dê suporte à forma de conduzir a leitura com os jovens e adultos da educação profissional a fim de alargar esta porta de acesso, tendo condições de processar melhor as informações ou os conhecimentos a serem adquiridos durante o ato de ler.

No segundo núcleo, dois educadores apresentaram uma concepção de leitura mais ampla que as anteriores, ao mencionarem:

É saber decifrar os sinais da escrita e entender o que o escritor que expressar sobre determinado assunto. E assim, desenvolver o conhecimento e o senso crítico (EDUCADORA A).

Leitura é decifrar os caracteres escritos. A leitura completa inclui compreensão e análise crítica dos textos lidos (EDUCADOR E).

No terceiro núcleo, a educadora C apresenta uma concepção de leitura enquanto atribuição de sentido ao afirmar que ler é “entender o que os outros escreveram sobre vários assuntos. É uma meditação”. Essa educadora restaura a ideia de que o leitor precisa alcançar o significado através da meditação, caso contrário, a leitura não se realiza. Por isso, é



necessário que o leitor atue ativamente no processo da leitura, dando e tirando do texto seus sentidos possíveis, configurando, assim, uma relação de metacognição ao traçar operações regulares para abordar o texto.

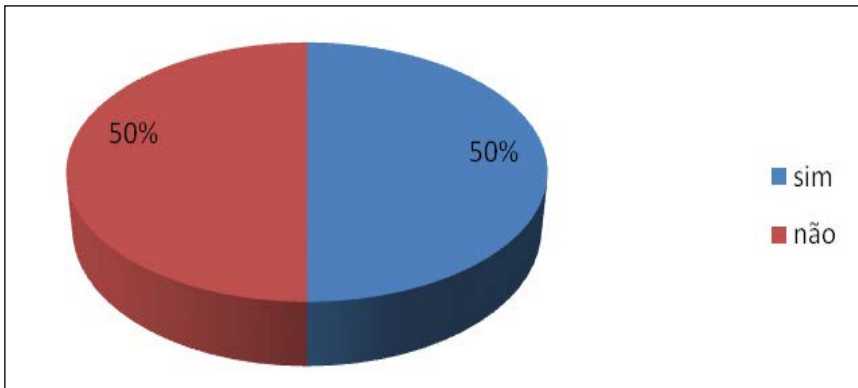
Esta concepção tem algumas restrições porque envolve apenas o plano da busca dos sentidos, entretanto não deixa transparecer o papel transformador da leitura, enquanto envolvimento crítico.

Assumir este desafio significa contemplar uma metodologia de ensino que permite fazer emergir alunos pensantes, através de práticas de leitura que considerem o texto um espaço aberto para que o leitor articule seu conhecimento de mundo com o do autor, fazendo inferências que proporcionem amplas interações e compreensões do texto.

Redimensionar os saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, de forma a tornar relevante o atendimento às especificidades deste público, implica investir na formação docente. Para tanto, é importante conhecer, refletir sobre os documentos que tratam da educação profissional integrada na modalidade EJA, com o intuito de vislumbrar práticas pedagógicas mais comprometidas com este público, buscando formas de reinventar a didática cotidiana, através de novas buscas e conquistas.

A figura abaixo apresenta o percentual de educadores que leram os documentos oficiais, os quais respaldam o PROEJA. É importante fazer este levantamento para saber até que ponto os educadores estão interessados em conhecer melhor como esta modalidade tem sido tratada, quais as diretrizes norteadoras e que princípios educativos a subjazem, bem como analisar possíveis contradições que possam vir a existir.

FIGURA 1 – Demonstrativo dos educadores que leram os documentos que respaldam o PROEJA



Fonte: Dados de pesquisa

Dos três educadores que leram, um justificou que fez a leitura dos documentos “apenas para a realização de concurso, por isso não tenho propriedade, no momento para relatar a proposta”. Isto implicar dizer que essa leitura não teve como objetivo o público do PROEJA na tentativa de atender suas necessidades de aprendizagens. Os outros educadores apresentaram as seguintes justificativas.

Os documentos oficiais tratam da educação que integre os conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos para a formação técnica seja através da prática social, cultural ou da leitura (Educadora A).

A resposta da educadora A contempla a importância da formação integral através de uma educação que ensina a pensar e ensina a fazer, articulando eixo tecnológico, aos princípios da ciência, do trabalho e da cultura, sendo a leitura um veículo de conhecimento nesta articulação. Por outro lado, a resposta não apresenta como abordar a leitura na EJA, ao considerar as histórias de leituras dos alunos do PROEJA, conforme se posiciona Freire (1995) na defesa de uma educação pautada em um método ativo, dialogal e crítico, buscando aliar a leitura do mundo à leitura da palavra.

A educadora C assume a superficialidade de sua leitura em relação aos documentos oficiais, ao afirmar: “Minha leitura destes documentos foram superficiais, mas pude compreender que há uma preocupação quanto à prática da leitura, ou seja, a utilização deste instrumento para a aplicação profissional.” enquanto que a educadora D justificou a não leitura do documento da seguinte forma: “Não li os documentos oficiais porque a modalidade PROEJA foi feita de forma repentina, sem prévio preparo de alguns profissionais”.

Durante o período de implementação do PROEJA, foram lançadas discussões no sentido de considerarem um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e preparo dos profissionais envolvidos na área. Entretanto, este discurso ainda permanece no repertório dos educadores, mesmo depois de implantado em 2006, o que revela lacunas na formação dos educadores para responder às demandas dos sujeitos do PROEJA.

A tarefa de ser educador na EJA exige desafios, entre eles, a superação das lacunas na formação, dialogando com o lugar em que está inserido, conhecer a configuração do público que integra a EJA, inventando com os educadores meios pelos quais reinventem o modo de pensar e concretizar sua prática pedagógica. O aprimoramento na formação do educador de EJA não se faz por uma única maneira através de cursos de



capacitação ou aperfeiçoamento, seminários etc., mas também por via interior, ou seja, a autocrítica que cada educador deve fazer sobre seu papel na sociedade e seu compromisso com a educação.

Segundo Arroyo (2006, p. 18) “O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”, por isso as instituições de ensino, educadores, equipes pedagógicas desempenham um papel considerável no sentido de buscarem uma maior aproximação com a EJA. A própria legislação apresenta a necessidade de se buscar condições, alternativas de ensino que levam em conta os saberes, conhecimentos e experiências no mundo do trabalho dos jovens e adultos. Sendo assim, as concepções de leitura projetam-se neste foco.

Já que nossa pesquisa versa sobre as concepções de leitura, os professores foram questionados quanto aos textos utilizados nas aulas do Curso de Agroindústria. O resultado mostrou uma diversidade textual tais como: reportagens de revistas, textos técnicos de referenciais bibliográficos, artigos científicos, mensagens escritas, textos informativos de revistas da área, relatos de experiências, textos da internet.

De acordo com Marcuschi (2005, p.19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas”. Sendo assim, o trabalho com textos tendo em vista os diferentes gêneros amplia a competência dos educandos, porque medeia a interação letrada³, permitindo um encontro com as formas verbais de ação social, de forma a oportunizar aprendizagens.

Entre os textos citados, destacamos relatos de experiências, citado pela educadora C como um gênero pertencente ao núcleo oral no qual a interlocução é adotada para atender um objetivo sociocomunicativo, o que revela uma concepção ampla desta educadora porque o seu entendimento de leitura não se resume apenas ao escrito.

Tendo em vista a caracterização da leitura no curso profissionalizante de Agroindústria, fizemos coleta de textos, na qual podemos destacar outros gêneros acrescentados à lista apresentada pelos professores, tais como: fluxograma⁴, rótulos de produtos agroindustriais, textos instrucionais e textos imagéticos para que o educando identifique práticas relativas às disciplinas de processamentos de produtos de origem animal e vegetal, bem como Microbiologia e conservação de alimentos. Através desta

3 Letrada refere-se ao envolvimento com diversas fontes de conhecimento e diferentes gêneros da escrita e oralidade que integram o mundo.

4 O fluxograma é um tipo de diagrama e pode ser entendido como uma representação esquemática de um processo, feito através de gráficos que ilustram de forma descomplicada a transição de informações entre os elementos que o compõem.

coleta, observamos que os textos trabalhados pelos educadores do curso de Agroindústria exigem o desenvolvimento de competências que se dão por meio de vários estilos de leitura, a saber: leitura total ou intensiva, caracterizada pela retirada de todas as informações do texto; leitura seletiva; ao se voltar para a localização de uma informação específica e leitura tópica para identificar informações pontuais no texto a fim de localizar verbetes em enciclopédia, ou manual técnico.

Uma exigência comum entre as disciplinas do curso de Agroindústria é a compreensão do fluxograma, espécie de esquema gráfico que permite um tipo de leitura item a item, para realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária. De acordo com Marcuschi (2005) há sequências discursivas que constituem os tipos textuais: narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivos⁵. A partir destes tipos de textos e dependendo das propriedades sociocomunicativas são gerados diversos gêneros textuais. Enquanto que os tipos textuais são limitados, os gêneros são inúmeros, materializados em nossa vida diária e apropriados para um determinado tipo de interação comunicativa.

Por essa perspectiva, textos como fluxogramas e receitas são gêneros que se filiam à tipologia injuntiva porque se caracterizam por apresentar em verbos no imperativo e constituem enunciados incitadores à ação, através de comandos a serem praticados pelos interlocutores no processo de interação comunicativa.

Uma das competências não identificadas nos textos da área profissional refere-se à leitura de forma extensiva que é aquela realizada em textos longos para fins de deleite.

É interessante destacar que esses textos são lidos em sua funcionalidade para atender as exigências sociais do curso. Não é só ler por ler, ou para responder a um questionário, como ainda acontecem em atividades de metalinguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Fundamentalmente esta funcionalidade implica uma utilização de leituras que façam sentido para o aluno, como resposta a uma necessidade vivenciada por ele, no caso, a funcionalidade do referido curso em relação ao contexto social.

A leitura é encarada não só como processo didático, mas também como fim comunicativo. Através dela se ensinam conteúdos constitutivos da prática social, para que o aluno possa explorá-los não apenas em situações de ensino, mas em situações adidáticas cujas atividades propiciam o encontro dos alunos com problemas que devem resolver por si mesmos, tendo em vista os propósitos sociais e pessoais.

5 Os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas de linguagem.



Quando questionados sobre em que está baseada a leitura dos textos do Curso Técnico de Agroindústria, três docentes responderam que estão baseadas nas marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias do leitor. Isto confirma a presença da leitura enquanto interação, uma vez que o leitor interagiria para contribuir com os sentidos do texto, através das marcas, pistas deixadas por sua autoria. O espaço para a leitura do ponto de vista discursivo é considerado menor, conforme as respostas abaixo, pois o texto ainda autoriza a forma de atribuir o sentido.

Nem todo texto traz a verdade absoluta, o leitor absorve a essência do conteúdo, mas com o desenvolver do senso crítico, chega às suas próprias idéias (EDUCADORA A).

Acho importante não só ler para aprender, mas também para expressar suas próprias opiniões (ideias) e averiguar em conjunto, se são pertinentes ou não (EDUCADORA D).

Dos seis professores consultados, apenas um afirmou a leitura enquanto historicidade, abordando a questão de que há leituras previstas, mas que não são absolutas porque são possíveis novas leituras, a partir do discernimento do leitor e de sua subjetividade na e da exterioridade social. Sobre isto afirma Orlandi (2008, p.88) “mas mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível”.

A instauração de sentido de acordo com a historicidade do leitor, considerando os diferentes gestos de interpretação a partir das diferentes posições do sujeito, não está em evidência no contexto da educação profissional. Para Orlandi (2008, p.45), na leitura enquanto paráfrase “tira-se do leitor o que se tirou do crítico, isto é a sua dinâmica”, deixando, portanto, o leitor obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura.

Ao se abordar a questão da leitura, é importante destacar os fatores determinantes na compreensão leitora. Uma caracterização completa do processo da compreensão envolve aspectos como as condições do texto, do leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro entre estes elementos.

Como no curso de Agroindústria há muita utilização de textos técnicos, é preciso que o professor amplie a clareza teórica sobre os fatores da compreensão leitora para detectar as fontes de dificuldades e modos de facilitá-la. E assim, desenvolver competências para que este leitor aprimore

seu desempenho face à necessidade de compreender adequadamente o que dizem os textos do Curso de Agroindústria.

Sabemos que a EJA é assinalada por sua condição de marginalidade socioeconômica e educativa, em virtude dos processos excludentes vivenciados por esses jovens e adultos que os impediram de ter acesso à educação de forma satisfatória. Por serem precárias as oportunidades sociais e de escolarização, esses educandos necessitam de uma metodologia apropriada, desenvolvendo nexos entre os interesses, as necessidades destes e a realidade na qual estão inseridos, levando-os a superar as dificuldades.

Quanto ao questionamento - *o que deve ser avaliado nas atividades de leitura?* - percebemos que os educadores são inconsistentes teoricamente nas abordagens porque ora determinam como critério avaliativo a capacidade de interpretação do texto, ora, em certos momentos, priorizam a leitura enquanto extração ou decodificação, como categoria necessária ao leitor que atua na educação profissional.

Conforme Educadora A, na avaliação sobre leitura, a “capacidade de leitura, de compreensão do texto, de gráficos, tabelas. A interpretação da escrita e dos dados e a formulação de opiniões” são categorias prioritárias. A educadora deixa clara a importância da leitura crítica, não se limitando ao sentido literal do texto, bem como a capacidade de compreensão distinta da interpretação, já que esta estaria impregnada das experiências e opiniões pessoais, embora, em outro momento respondeu como competência necessária ao leitor a extração do significado no lugar de atribuição do significado do texto.

Na verdade, quando priorizamos a extração do significado do texto, impedimos de considerar a leitura um ato de interpretação, pois tudo corresponderia à decodificação, já que o texto passaria a ter significado preciso, voltado exclusivamente do texto para o leitor.

A Educadora D também mostrou contradições em suas respostas. Ao afirmar que “deve ser avaliado o grau de aprendizagem e também o despertar no aluno o senso crítico”, entretanto, revelou em outro momento que a capacidade de extrair é uma competência necessária ao leitor. Entendemos que a extração do sentido vai de encontro com perspectiva de leitura crítica, pois a ação do leitor não é considerada para atribuir sentidos possíveis através da interação.

O Educador E afirmou que acionava estratégias para desenvolver a realização de uma leitura “procurando criar uma interação entre leitor e texto”, mas avaliava “a linguagem oral, observância e grau de compreensão do material lido”

Isto revela uma incoerência, uma vez que é impossível interação entre leitor e texto, quando o fator em relevância é apenas a compreensão do texto, desconsiderando a interpretação. Segundo Coracini (2005, p.20):



“ler é primeira e última instância, interpretar. Não se trata de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo”.

Segundo a Educadora C, “em primeiro lugar, deve-se avaliar a compreensão e, em seguida, deve-se avaliar a interpretação (habilidade). Para Piaget, a compreensão é o segundo estágio do conhecimento, que ocorre quando o indivíduo se apropria da informação”.

Esta afirmação concilia dois pontos a serem consideradas na leitura: a descoberta do sentido, característica da compreensão, e a construção do sentido, modo que explicita a existência dos sujeitos – autor e leitor- ambos presentes e ativos.

Os educadores foram unânimes em desconsiderar a leitura enquanto atribuição de sentido, o que revela ausência da perspectiva de leitura enquanto ênfase no leitor, trazendo os conhecimentos, as experiências adquiridas socialmente para a construção do sentido. Quanto à competência fazer inferências autorizadas pelo texto (aspecto da interação) e fazer inferências não autorizadas pelo texto (aspecto da perspectiva discursiva) podemos afirmar que os educadores, de um modo geral, não opinaram sobre estas competências a serem desenvolvidas na educação profissional.

4 Conclusão

Abordar as concepções de leitura no âmbito da Educação Profissional de Jovens e Adultos diante dos documentos oficiais que respaldam o PROEJA e a relação exposta na proposta pedagógica da instituição pesquisada, incluso no foco os educadores envolvidos no processo, tornou-se um desafio propulsor ao debate oportuno com aqueles que defendem a educação como resgate dos direitos e da pessoa cidadã.

Verificamos nos documentos oficiais que respaldam o PROEJA a presença de uma concepção interacionista de leitura, distanciando-se das práticas mecânicas de decodificação da leitura para estabelecer a relação dialógica tão intrínseca ao desenvolvimento da linguagem. Dialogando com os pesquisadores da área de leitura, estes documentos criticam a práxis pedagógica, que tem como sustentáculo teórico da leitura o modelo do estruturalismo linguístico, em que ler é decodificar signos linguísticos.

Na EJA, postula-se uma prática pedagógica que atenda as necessidades de aprendizagem destes sujeitos e, para tanto, as concepções apontadas são consonantes com o contexto onde seus sujeitos estão inseridos, de modo que se desenvolva uma prática educacional baseada na constituição de cidadãos comprometidos com a construção de sentido do ato de ler.

Sabemos que a leitura é compromisso de todas as áreas e não apenas do professor de língua materna, pois através dela produzimos e divulgamos conhecimento. Para tanto, a concepção de como o educador conduz a leitura em sala de aula requer um diferencial que permita uma maior aproximação do educando com os textos utilizados em sala, a fim de que se faça sentido e desenvolva a competência comunicativa de seus usuários.

Nesta pesquisa, verificamos que, embora os documentos oficiais que respaldam o PROEJA demonstrem uma preocupação com o ensino da leitura, percebe-se que as orientações para com as atividades de leitura ainda não se fazem presentes no documento pertinente à instituição pesquisada, o que revela ser a modalidade EJA um campo pedagógico carente de empreendimentos com vistas à democratização do acesso ao conhecimento.

A Proposta Pedagógica do PROEJA –IFPB/ *campus* Sousa não deixa explícita a sua intencionalidade educativa no que se refere ao trabalho com a leitura de forma que o conjunto de inter-relações e responsabilidades se materializem.

As análises referentes às concepções dos educadores mostraram, em sua maioria, uma presença da leitura enquanto interação, todavia, em determinados momentos, há algumas contradições nas respostas quando evidenciam indícios de uma visão mais estruturalista do ensino e aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº11/2000. Brasília: MEC, 2000.



_____. **Documento Base. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** - PROEJA, Brasília: MEC, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORACINI, Maria J. F. Concepções de leitura na (pós-) Modernidade. In: LIMA, Regina C. P. (Org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005, p. 15 – 44.

DI PIERRO et al. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p.58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Francisca Vera Célida Feitosa Bandeira
Virgínia de Oliveira Silva*

1 Uma abordagem reflexiva

O presente trabalho diz respeito ao resultado da pesquisa de mestrado¹ sobre observações das dificuldades vivenciadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao tentarem exercer o ato da leitura e da escrita de maneira proficiente. Essas inquietações decorreram de nossa experiência como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio – PROEJA², por dois anos na cidade de Boa Vista, em Roraima, no período de fevereiro de 2005 a junho de 2006, e a partir de 2007, no município de Cajazeiras, no estado da Paraíba.

Debruçamo-nos sobre a questão da leitura vivenciada por 06 (seis) estudantes da primeira turma do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Qualificação em Operação de Microcomputadores, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - *campus* Cajazeiras, que concluíram o curso em 2009.

Para tanto, foram utilizados como instrumento investigativo os memoriais de leituras produzidos a partir de entrevistas gravadas com estudantes do referido curso, com o intuito de investigar, em linhas gerais, as concepções e práticas de leitura assumidas pelos nossos colaboradores, a fim de traçar o perfil de leitor de cada um dos sujeitos da pesquisa, entendendo os contextos socioeconômicos e culturais nos quais estão inseridos, relacionando-os às necessidades impostas pelos avanços tecnológicos do mundo moderno, sempre dialogando com a preciosa

1 BANDEIRA, Francisca Vera Célida Feitosa. **Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: o que revelam os memoriais de estudantes do Instituto Federal da Paraíba - *campus* Cajazeiras. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFPB, João Pessoa, 2011.

2 Verificar: Decreto nº 5478 de 24/06/2005; Decreto nº 5840, de 24/07/2006.

colaboração teórica de autores como DELL'ISOLA (2001), KLEIMAN (2003), FREIRE (2000, 2008), SOARES (1991).

Constatamos, através da experiência pedagógica, que os estudantes que pleiteavam uma vaga nos cursos de EJA oferecidos pelo IFPB, *campus* Cajazeiras, apresentavam, já no processo seletivo, visíveis dificuldades tanto na dinâmica da escrita, quanto no ato da leitura. Por outro lado, percebemos que os estudantes aprovados, no ano seguinte, na modalidade de EJA, em um percentual de 75%³, continuavam a apresentar as mesmas dificuldades, sobretudo, ao interpretar questões dissertativas ou mesmo ao redigir um simples texto em Língua Portuguesa. Nesta direção, especificamente, objetivamos em nossa pesquisa:

- Identificar as concepções de leitura e escrita assumidas pelos estudantes da primeira turma do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Qualificação em Operação de Microcomputadores (QOM), na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus de Cajazeiras;
- Analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Qualificação em Operação de Microcomputadores (QOM), na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - *campus* Cajazeiras e em outros espaços sociais;
- Entender como as marcas do ambiente socioeconômico e cultural familiar dos colaboradores da pesquisa incidem sobre os seus hábitos de leitura e escrita;
- Refletir sobre as diretrizes que o PROEJA assume como indispensáveis para a formação do sujeito-leitor na educação de jovens e adultos;
- Analisar se essas diretrizes são efetivamente desenvolvidas pelo PROEJA do IFPB – Cajazeiras – PB.

Buscamos desenvolver a pesquisa voltada para a leitura no contexto escolar da EJA, tendo em vista que se trata de uma modalidade de ensino cuja formação do leitor ocorre de maneira deficitária e, em alguns casos não ultrapassa o velho conceito de alfabetização, privilegiando apenas o aprendizado de letras e sílabas.

3 Segundo os dados da Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras.



Alguns caminhos metodológicos foram fundamentais nesse nosso processo de busca. Entre eles, o levantamento bibliográfico que serviu de suporte às reflexões sobre leitura e PROEJA – eixos centrais do nosso estudo. Essa fase foi contínua e representou um momento de muita importância para fundamentar as apreensões sobre práticas de leitura e EJA.

Para a coleta de dados, adotamos o registro e análise das histórias de leitura dos estudantes que foi dividida em duas etapas: na primeira etapa, foi utilizado um gravador para registrar as histórias de leitura e vida de cada entrevistado com a ajuda de um roteiro de entrevista contendo dezesseis questões abertas, através das quais buscamos suscitar as memórias dos colaboradores sobre os seus primeiros contatos com a leitura e a escrita e sobre as atuais práticas de leiturização nas quais estão envolvidos. Na segunda etapa, tais oralidades foram transcritas e convertidas em memoriais de leitura.

Trabalhar com jovens e adultos e assumir uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento de competências as quais permitam aos estudantes atingir avanços qualitativos, no uso de recursos para a resolução de problemas frente a novas situações sociais, implicam a necessidade de refletirmos sobre diversas questões, tais como:

- Como a leitura e a escrita são concebidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa?
- Que práticas de leitura os discentes do PROEJA – IFPB – Cajazeiras revelam serem assumidas pela instituição e quais extrapolam esses limites?
- Que marcas do ambiente socioeconômico, cultural e familiar são relacionadas como influências nos hábitos de leitura e escrita desses sujeitos?
- Que diretrizes o PROEJA assume como indispensáveis para a formação do sujeito-leitor na Educação de Jovens e Adultos?
- Essas diretrizes são efetivamente desenvolvidas pelo PROEJA do IFPB – Cajazeiras – PB?

Buscar respostas para estas questões nos faz refletir sobre as relações sociais com as quais interagem nossos estudantes. O que é certo, *a priori*, é que muitos procuram o IFPB para retornarem à sala de aula por diversas razões: pelo sonho de conquistar melhores salários; para obter conhecimentos necessários à função que desempenham; para a qualificação em um curso profissionalizante; por vivenciarem a ameaça do desemprego;

por terem ultrapassado a faixa etária da escolaridade; pela necessidade de contribuir eficazmente na formação dos filhos; para realizar o sonho de ser um profissional qualificado e inserido no mercado de trabalho, dentre outras possíveis. Ou seja, cada estudante da EJA busca a escolarização por necessidade de conhecimento, para melhor se integrar à sociedade.

Como afirma Leopardi (2002), o investigador não escolhe o cenário por acaso, contrariamente, o elege por já possuir uma questão ou um problema prático que almeja abordar, objetivando reconhecer suas características ou encontrar uma solução para aquele. Em nosso estudo, não foi diferente, escolhemos o IFPB – *campus* Cajazeiras como campo de pesquisa por já conhecermos, em parte, a realidade local da temática estudada, devido à experiência realizada anteriormente como professora regente da primeira turma do PROEJA em 2007, despertando-nos a necessidade de entender melhor sobre as dificuldades de leitura e escrita desses estudantes.

2 A leitura e a escrita como práticas sociais

Em qualquer faixa etária da vida, o aprendizado formal inaugural inicia-se, geralmente, pela introdução ao processo de leitura e de escrita. No caso específico da formação de jovens e adultos, foco de nossa pesquisa, torna-se necessária a consciência de que nunca é tarde para o desenvolvimento do saber. Por isso, Freire (1980, p.35) defende a necessidade de “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, [...]”, ou seja, ele rejeita a “educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.”

O processo de leitura, como qualquer produção humana, é construído e modificado conforme a realidade concreta de cada época. Nos primórdios das civilizações, era suficiente a comunicação apenas entre aqueles que pertenciam à mesma sociedade; hoje saber se comunicar com outros povos e nações faz parte de nosso cotidiano. Essa é uma realidade que se concretiza, sobretudo por meio da leitura e também da escrita.

Nesse sentido, Soares (1991, p.18) em suas considerações sobre as condições sociais do ato de ler, afirma que a leitura: “[...] não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação e diálogo”.

Inúmeras propostas de trabalhos com a leitura já foram abordadas para a obtenção de um melhor desempenho na formação de estudantes



leitores e, conseqüentemente, produtores de textos. É bastante visível a crise de leitura refletida na deficiência de aprendizado nessa área que se presencia hoje dentre o corpo discente, razão maior do índice de fracasso escolar que possui atualmente o nosso sistema educacional. Esse fato é constatado em vários momentos: concursos mal sucedidos, redações mal elaboradas em vestibulares, avaliações negativas recorrentes em sala de aula, interpretações de textos confusas. Essa insatisfação é geral por parte dos docentes e discentes, o que provoca a necessidade de nós, como professores-leitores-críticos, repensarmos sobre nossas posturas relacionadas aos trabalhos de leitura desenvolvidos em salas de aula para a formação de estudantes-leitores-críticos, cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres sociais, possuindo visão mais ampliada sobre o meio social em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 59) destacam:

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais das últimas décadas.

A prática escolar da leitura na EJA, diante de tal realidade, deveria ser inserida num contexto histórico social específico, envolvendo disposições, atitudes e capacidades que vão da decodificação de palavras soltas, isoladas, ao entendimento e à produção de sentido de um determinado texto, pois, segundo Dell'Isola (2001, p. 103):

[...] o conhecimento de mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo. O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve em sua consciência individual, um mundo particular sob a sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

A responsabilidade de ensinar alguém a ler e escrever não é apenas uma tarefa técnica, pois no mundo atual isso não seria mais o suficiente para se aprender. Há a necessidade de se buscar algo mais profundo, que esteja o mais próximo possível da realidade de cada educando, para assim levá-lo a ter contato de modo crítico e criativo com sua cultura e meio social, desenvolvendo habilidades intrínsecas a eles. Não basta conectar letras e formar palavras, há de se pensar que em cada frase formada existe um pouco daquele que escreve.

Segundo Freire (1996, p.139), “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” Portanto, aprendemos muito ao longo da vida, vivendo, fazendo coisas e interagindo com as pessoas, não somente sendo ensinados por meio de aulas formais. A escola deveria incentivar essas pessoas a aprender a buscar informação, aprender como usá-la e, assim, apropriar-se de tal experiência, convertendo-a em algo pessoal.

Entendemos que todo leitor possui um repertório de conhecimentos que pode configurar, em parte, a compreensibilidade de um texto. Para além da escola, o sujeito realiza “leituras de mundo”. Segundo Kalman (2004, p.98):

Compreender as diversas formas de participação, a construção do acesso e os processos de apropriação da leitura e da escrita na perspectiva daqueles que se apropriam das práticas da língua escrita em situações cotidianas alimentará nossa imaginação pedagógica para enriquecer as situações e atividades intencionalmente organizadas para o ensino da leitura e da escrita.

É, portanto, com o texto que o leque das mais variadas formas de expressão irão se abrir, levando, assim, o leitor a refletir, conhecer, viajar pelos mais deliciosos mundos que o escritor criou ou retratou, promovendo a interação entre sociedade e cultura, expandindo conhecimentos e inserindo o leitor em uma esfera, por vezes, desconhecida, mas com bases firmes no currículo escolar, atravessando as paredes das salas de aula, valorizando mais o leitor do que a própria leitura. Essa pedagogia vem transformar não apenas uma classe escolar, mas exercer um papel amplo na sociedade como um todo, conscientizando e dando liberdade e autonomia ao pensamento. Dessa forma, um mesmo texto multiplica-se em vários textos, tantos textos



quantas leituras existirem. Cada leitura construirá um novo texto, resultado das determinações múltiplas da produção da leitura, a mais importante do ponto de vista ideológico, a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto.

Por essa linha de pensamento, parte do que somos, da nossa história, se faz nas ruas, nas conversas comuns, provenientes dos conhecimentos transmitidos verbalmente que não são valorizados pela construção gramatical tradicional aprendida e ensinada. Essas práticas não estão presentes nos gêneros literários mais comuns que se ensinam nas escolas, pois o que é valorizado são os contos, romances e outros. Não há a valorização ou a interpretação de cartas, cardápios, bilhetes etc., como forma de gênero literário que talvez facilitasse a aprendizagem.

Tais reflexões suscitam que a Educação de Jovens e Adultos deve caminhar sempre amparada pela circulação em sala de aula de textos de diversas modalidades, já que o público alvo é formado por pessoas que carregam consigo um conhecimento de mundo mais elaborado do que o das crianças e jovens em idade escolar. De certo modo, é esta a ideia básica defendida pelos PCNs, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, adequando-os aos gostos e necessidades do público que os utiliza.

Nesse contexto, Zilberman e Silva (1991, p.14) afirmam que:

É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade; configura-se, assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada e culminância são a realização pessoal e econômica.

A leitura, na perspectiva da formação de jovens e adultos, não teria apenas o objetivo da alfabetização meramente formal. Isto porque os jovens e adultos, quando iniciam o processo de escolarização, assim como aqueles que o iniciam em idade adequada, já trazem consigo suas experiências de vida, leituras de mundo, pontos de vista diferentes, conforme sua atuação social em sua comunidade: muitos já detêm um conhecimento prático de lideranças de bairros, presidências de associações comunitárias, representantes de comunidades, etc. Esse saber adquirido na vivência cotidiana precisa ser considerado ao adentrar a sala de aula para buscar a escolarização, conforme destaca Matencio (*apud* KLEIMAN 2003, p.19), ao dizer que:

Os educandos jovens e adultos quando chegam à escola já trazem diferentes experiências em eventos de fala e de letramento. A variabilidade na escrita se relaciona às condições de produção, recepção e circulação bem como o entendimento dessas condições pelos sujeitos, sendo uma maneira de considerar como conhecimento relevante o que o educando já sabe.

Conhecer a história de vida do estudante é, portanto, ponto importante no processo de escolarização de jovens e adultos. Valorizar os conhecimentos prévios e a partir deles propor práticas de leitura e escrita em sala de aula é dar sentido ao aprendizado, é conceder significado àquilo que se vai aprender. E foi isto que Freire (2000, p. 83) sempre defendeu e que nos deixou como legado:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quer dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Sob essa abordagem, a leitura é compreendida em um enfoque mais amplo, porque se considera que o sujeito-leitor possui uma história de vida e, por conseguinte, de leitura. Assim, na escola, essas experiências não podem ser desconsideradas, como se elas não fizessem parte constitutiva do processo de significação, que ocorre no momento da leitura.

É fundamental entender que os sujeitos da EJA são compostos, em sua grande maioria, por estudantes que não tiveram oportunidades de acesso à escola na idade certa (6 a 17 anos) por diferentes razões e, depois de adultos, procuram a escola para adquirir o conhecimento que julgam necessário para melhorar sua posição social.



É preciso, assim, compreender que ler e escrever são mais que juntar palavras, é sentir o poder que elas têm na vida de quem as escreve e de quem as lê. É saber também que dominar o processo de leitura e escrita fará diferença em qualquer época ou espaço temporal. É fortalecer a confiança no conhecimento individual, desenvolvendo habilidades que cada ser humano possui, instigando-o a ler o mundo no qual está inserido e aprender a ler a realidade que o outro vive, através de oportunidades de interação cultural, familiar, cotidiana, motivando-o para a interação sociocomunicativa, de forma a praticar a linguagem sensitiva entre as pessoas para se atingir um crescimento coletivo fortalecido no individual.

3 A formação do sujeito-leitor do PROEJA

A fim de elucidarmos as concepções e práticas de leitura assumidas pelos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa, delineamos algumas temáticas, definidas a partir da análise dos depoimentos. Analiticamente, as representações que destacamos das entrevistas realizadas foram desdobradas em quatro temáticas, as quais, por sua vez, se desdobraram em outras subtemáticas, conforme explicitamos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Concepções e práticas de leitura: Temáticas

TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS
A leitura/escrita na percepção dos sujeitos colaboradores da pesquisa	A importância da leitura para as práticas cotidianas
Concepções e práticas de leitura assumidas pelos discentes do PROEJA – IFPB – Cajazeiras	Os primeiros contatos com a leitura e a escrita: vivências relatadas. Práticas de leitura entre os discentes do PROEJA.
O ambiente socioeconômico e cultural familiar e suas influências nos hábitos de leitura e escrita	Relações intra e extraescolares
O PROEJA e sua influência nas habilidades de leitura/escrita de jovens e adultos	A Educação de Jovens e Adultos: motivos de busca pelos sujeitos. Práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto da EJA

Fonte: Dados de pesquisa

É fundamental que entendamos o contexto no qual os nossos estudantes estão inseridos para que possamos auxiliá-los em relação a práticas de leitura que transcendam o superficial, em outras palavras, numa perspectiva histórico-crítica, contextualizada. Defendemos que o ensino seja promovido nesta perspectiva, a fim de garantir aos sujeitos os conhecimentos discursivos e linguísticos, para que possam “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 2001, p.59).

Nesse sentido, Freire (2000, p.29) afirma que ler não é puro entretenimento, nem tampouco um exercício de memorização mecânica.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita.

Com base nessas informações, buscamos investigar a percepção que os sujeitos colaboradores da pesquisa apresentavam acerca da leitura e da escrita. Os fragmentos das narrativas coletadas revelam-se como elementos demonstrativos das variáveis coletadas em campo, conforme no caso a seguir, quanto à concepção de leitura⁴:

É conhecer cada vez mais e aprender com exemplos dados nos livros e no dia-a-dia (Esmeralda).

É uma forma de se manter bem informado das coisas e é uma forma de você saber ter contato com as pessoas (Jade) .

É uma excelente forma de aquisição de informação (Rubi).

4 Com a intenção de preservar a identidade dos estudantes, optamos pelos seguintes nomes fictícios: Esmeralda, Cristal, Pérola, Jade, Rubi e Berilo.



É uma forma de sintonia para todas as respostas que buscamos (Cristal).

Assim, para os entrevistados em questão, a leitura é percebida como uma forma de aprendizado constante, que os capacita para o desenvolvimento de habilidades pessoais, intelectuais e sociais. Observou-se, também, que todos tratam a leitura como uma prática que é realizada numa perspectiva sociointeracionista.

Todos os entrevistados revelaram julgar a leitura importante, uma vez que figura como fonte de novos conhecimentos e possibilidades na vida dos discentes, como é possível comprovar nos depoimentos seguintes:

É importante porque estimula nossa curiosidade de aprender cada vez mais (Esmeralda).

É importante para contribuir com o seu crescimento pessoal através de ampliação dos horizontes (Jade).

A importância da leitura na vida de uma pessoa é muito *bom*, porque através da leitura aprendemos [...] a se comunicar bem e orientar outras pessoas (Pérola).

Acerca da concepção defendida pelos entrevistados, observamos aproximações de Zilberman e Silva (1991) quando afirmam que se torna imprescindível a aquisição da capacidade de ler para todas as instâncias da vida social, uma vez que a condição de leitor torna-se ponto de chegada e culminância para uma realização profissional e econômica.

Ser leitor na perspectiva da EJA é, sobretudo, ter proficiência no letramento, mais que isso, deve englobar a capacidade de compreender o que se lê, construir significados e refletir sobre o material lido, desenvolvendo o senso crítico, realizando conexão com a realidade que cerca o leitor.

Um fator que se destaca neste estudo é a não referência dos estudantes à relevância da leitura para a construção e aperfeiçoamento do senso crítico. Neste sentido, Paulo Freire (2006) sempre defendeu a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica da classe de Educação de Jovens e Adultos através da educação. O que teria de ser possibilitado aos jovens e adultos desde o momento em que fossem alfabetizados. Merece destaque, a partir dos dados levantados e analisados em nossa pesquisa, a percepção da necessidade de se construir entre professores e estudantes a concepção de leitura e escrita como processos

de aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também como práticas sociais de produção e recepção de textos.

3. 1 Concepções e práticas de leitura assumidas pelos discentes do PROEJA

A leitura deve ser tomada como um processo que acontece desde os primeiros contatos do homem com o mundo, bem antes de esse chegar à escola, uma vez que é próprio da condição humana dar sentido ao que e a quem nos cerca. Assim, os primeiros contatos que os estudantes têm com a leitura podem figurar como fatores determinantes que influenciam positiva ou negativamente nas práticas do futuro leitor e, conseqüentemente, na construção do senso crítico dos mesmos.

Partindo dessa premissa, buscamos investigar por esta temática, como ocorreram os primeiros contatos dos depoentes com a leitura. Recorreremos à perspectiva histórica, para melhor compreender e entender o contexto em que foram produzidas as representações dos estudantes sobre seus primeiros contatos com a leitura e escrita. A seguir, para mostrar um pouco dessas falas, apresentamos recortes da narrativa de Esmeralda:

Sou filha de agricultores, logo teria que ir pra roça e depois ir à escola. Chegava da roça muito cansada, e mesmo assim eu continuava, pois tinha uma vontade de aprender! Comecei a estudar aos 7 anos de idade, com muita vontade de aprender. Em um sítio, em 1983, era algo muito difícil por conta da falta de material, a não ser por um lápis grafite, um caderno e uma cartilha. Quando eu tinha nove anos, já sabia ler e escrever, isso era uma admiração para os professores, que me achavam muito inteligente e apesar das dificuldades, viam resultados excelentes. Tivemos que mudar de sítio e nesse não tinha escola, tendo assim que se deslocar de caminhão para um outro onde tinha. Aos treze anos, mesmo com tanta dificuldade concluí a quarta série. E mais uma vez tivemos que mudar de sítio e nessa escola só tinha escola para alunos até a quarta série, o que não era o meu caso, a solução era estudar na cidade onde mais uma vez o transporte usado era um caminhão, foi onde realizei o meu sonho de usar fardamento pela primeira vez.



Observamos que alguns dos entrevistados em seus depoimentos em questão enfrentaram inúmeras dificuldades para iniciar sua vida escolar, haja vista a distância existente entre sua residência e a escola, além das carências socioeconômicas vivenciadas pela família. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos entrevistados, notamos o despertar da satisfação para a leitura, principalmente a partir da escola. A referência ao contato com gêneros textuais diversos extrapola os limites da escola e dão à dinâmica dos atos de leitura vivenciados pelos entrevistados um tom diferenciado da visão mecanicista adotada, na maioria das vezes, nas práticas pedagógicas.

Na perspectiva das narrativas, um leitor competente é aquele que por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isso se efetive, a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno da diversidade de textos e dos gêneros textuais, especialmente em contextos de Educação de Jovens e Adultos.

Assim, entende-se que nas práticas pedagógicas deve ser dada voz ao estudante como participante do processo de construção do conhecimento, o qual não é posse exclusiva do professor, nas aulas de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina, visto que isso se traduz basicamente pela análise dos usos reais da língua, nas situações mais variadas de comunicação.

Relatamos as práticas implementadas pelos participantes do nosso estudo, no que diz respeito ao ato de ler e escrever em sua rotina diária e o tipo de material utilizado. Objetivando caracterizar tais práticas, inicialmente, indagamos aos discentes se os mesmos demonstram satisfação em ler e a frequência com que realizam tal atividade. Os depoimentos coletados revelaram que dois dos seis participantes não evidenciavam prazer em realizar uma leitura, como é possível comprovar nos depoimentos seguintes:

Eu não leio com frequência, eu acho que uma pessoa que lê é que está sempre com alguma leitura na mão. Eu estou sempre lendo porque ainda tô estudando, então tenho que estudar os conteúdos, tem uma prova aí tem que estudar, se você não lê, não adquire conhecimento (Berilo).

Hoje, às vezes, eu gosto de ler alguma coisa, quando tenho tempo! (Jade).

Diferentemente dos entrevistados anteriores, quatro dos sujeitos afirmaram sentir prazer em realizar uma boa leitura, como é possível comprovar nos seguintes fragmentos de entrevista:

Sim. Gosto de ler anúncios porque é importante (Pérola).

Adoro! Leio livros em geral, busco novos conhecimentos! (Cristal).

Gosto de ler também, pois tenho muita facilidade de me concentrar, porque em algum momento me sinto como um personagem (Esmeralda).

Sim, gosto, mas não tanto quanto deveria (Rubi).

Corroborando com essas concepções, Soares (1991, p. 27) afirma: “o leitor na medida em que lê se constitui, se representa e se identifica. A questão da compreensão não é só do nível da informação, faz entrar em conta o processo da interação”.

Para caracterizar mais satisfatoriamente as práticas dos sujeitos em questão, investigamos também quais os materiais mais lidos pelos discentes do PROEJA – *campus* Cajazeiras. Dentre os materiais citados estão as revistas, os jornais, os gibis e os livros de autoajuda. O jornal foi citado como uma forma de ficar bem informado e os gibis, revistas de moda e outros são lidos mais como uma forma de diversão.

A procura pela diversidade de materiais de leitura aponta-nos para a constatação de que, para que haja aprendizagem, é preciso que não se faça da leitura uma exigência em quantidade, mas em qualidade, sendo feita com prazer e de forma gratificante, caso contrário, não há aproveitamento e estimulação.

Existem muitas práticas que transformam o ato da leitura num momento de total sacrifício, no qual o discente realiza estudo de textos que, na maioria das vezes, torna-se uma atividade sem sentido, porque não existe uma informação significativa para a vida do estudante, ou seja, uma utilidade para que este possa desenvolver seus papéis na sociedade.

Considerando que o ambiente socioeconômico e cultural no qual os indivíduos estão inseridos caracteriza-se como fator interferente nos hábitos de leitura e escrita dos estudantes, buscamos nesta nossa temática investigar as influências do contexto familiar na vida dos nossos colaboradores em questão. Apresentamos trechos das entrevistas:



Minha mãe era professora e meu pai era analfabeto por opinião dele, né, mãe matriculou ele na escola, ele começou, mas desistiu, trabalhava como auxiliar de serviços gerais. Minha mãe sempre me incentivou a estudar, a ler e ainda hoje me incentiva, ela disse que é muito importante o estudo pra vida, mas meu pai nunca ligou pra esse negócio de estudar. Minha mãe sempre mandava meu pai estudar (Berilo).

Minha mãe era analfabeta e meu pai fez até o quarto ano. Eu nunca gostei de estudar. Eu, como a mais nova, sempre tive a influência dos meus irmãos que gostavam muito de estudar, eles me ensinavam nas tarefas, principalmente a minha irmã mais velha que adorava ler, até hoje. Meus irmãos todos estudaram, se formaram. Todos tem um emprego bom, e eu, por nunca querer saber de estudar, me casei cedo, tive que trabalhar de auxiliar de serviços gerais, meu marido é analfabeto, mas é muito inteligente. Ele sabe contar, conhece os números e sabe escrever só o nome dele. Na hora que ele vai juntar as letras para formar a palavra não sabe ler. Agora depois que me casei é que eu senti a necessidade e a falta que o estudo estava me fazendo e resolvi voltar a estudar (Jade).

Meus pais tinham apenas o primário. Minha mãe sempre me incentivou. Depois me incentivou também a recuperar o tempo que passei fora de uma sala de aula (Cristal)

Pelos depoimentos em análise, foi possível percebermos que a educação é um processo formativo do caráter (emoção, intelecto, vontade e afetividade) e que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e, principalmente, nas instituições de ensino e pesquisa. Então, é também a atividade de todos: dos pais, do orientador, do professor...

Em linhas gerais, as ações empreendidas pela mediação da leitura e da escrita, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, devem visar à aquisição e ao aprofundamento dos conhecimentos necessários à problematização de saberes em busca da ativação do conhecimento prévio, sensibilizando o estudante para o aprendizado.

Aprofundar o conteúdo através de pesquisa conceitual, envolvendo escuta, leitura, produção textual, análise e reflexão linguística, deve ser a função dos domínios das habilidades de leitura e escrita.

3.2 O PROEJA e sua influência nas habilidades de leitura/escrita de jovens e adultos

O PROEJA surge como uma estratégia do Governo Federal para (re)inserir jovens e adultos que estão fora de sala de aula, dando-lhes oportunidades de boas perspectivas profissionais futuras. É o que referendam os discursos dos colaboradores desta pesquisa:

No ano de 2007, surgiu no CEFET-PB, hoje o IFPB - *campus* Cajazeiras, um programa chamado PROEJA. Eu não poderia deixar escapar essa oportunidade de concluir meu ensino médio em uma ótima escola. Os meus filhos me incentivaram muito e eu, depois de muita insistência consegui convencer meu marido. Não foi fácil, desde o acesso, já que eu estudava à noite e o percurso era muito perigoso e eu não tinha o apoio do meu marido e as disciplinas vistas, pois nos últimos anos, os professores têm mudado a forma de trabalhar as disciplinas, inclusive a leitura, porque estão dando mais oportunidades aos alunos de irem até o quadro, de fazer leituras etc. Já terminei o curso e no momento não frequento nenhum curso, graças a Deus, à minha insistência e ao incentivo de meus filhos, de pessoas maravilhosas que tive o prazer de conhecer, dei mais um passo tão importante na minha vida e pretendo continuar essa caminhada, apesar das pedras encontradas no caminho (Esmeralda).

Eu gostaria muito de terminar meus estudos que eu não quis quando era nova e uma amiga me falou do PROEJA do IFPB - *campus* Cajazeiras (Jade).

Eu precisava recuperar o tempo que passei fora de sala (Cristal).



Eu procurei a Educação de Jovens e Adultos, porque eu tava com o estudo atrasado. Eu tava com três anos afastado da escola, soube que ia haver o curso, procurei e me matriculei. Terminei o curso e muitas portas se abriram. Fiquei esses anos fora da escola, porque (...) dois anos eu estudava e desistia, e outros por ignorância própria. E outra, não queria estudar, mas aí, de tanto minha mãe cobrar e dar conselhos, o *caba* tem que acatar o que é bom (Berilo).

Para terminar o ensino médio (Pérola).

A oportunidade de terminar meus estudos rápido e com excelência (Rubi).

O que se constatou, segundo os depoimentos dos entrevistados, é que o PROEJA tem conseguido realmente oferecer a jovens e adultos trabalhadores oportunidades de formação escolar que englobam a educação básica em nível médio e a educação profissional. Isto porque o projeto tem ampliado a qualidade da educação básica, possibilitando a integração dos diferentes níveis de escolarização, além de garantir o acesso à formação profissional de trabalhadores com baixa qualificação. E, finalmente, o PROEJA emerge no cenário educacional com o desafio de garantir aos filhos de trabalhadores, que não tiveram a possibilidade de ingressar em uma escola de ensino regular, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, acrescidos de uma formação profissionalizante com qualidade.

4 Considerações finais

Nas práticas da Educação de Jovens e Adultos, é preciso transformar a mediação da leitura e escrita em momentos privilegiados de interação em que os interlocutores (professores e estudantes) têm o que dizer e dizem por meio de sua língua, a qual é tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações. Em vez de técnicas de redação, exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura, o que se deve privilegiar é a produção de textos e discursos, o que equivale a dizer: privilegiar práticas que levem à formação de estudantes leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (= interação) para subverter o que está estabelecido.

O que se antevê pela leitura das memórias produzidas pelos discentes que colaboraram nesta pesquisa é o convite para dedicarmos-nos

ao potencial papel transformador da educação, fomentando a consciência crítica do leitor, a qual encontra na prática social da leitura e da produção de textos a possibilidade de questionar os modelos de comportamento e conflitos vividos. Isto atesta a função social do texto ao possibilitar ao leitor, mais que a evasão, a socialização, tanto quanto os modos de representação do real. Podendo, portanto, auxiliar o jovem e adulto na construção de sua condição de cidadão crítico e transformador da realidade.

A prática discursiva da leitura deve propiciar ao estudante, sobretudo, competência para identificar os elementos implícitos no texto, estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos; saber que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; justificar e validar a sua leitura, a partir da localização de elementos que possibilitem a efetivação entre leitura, interlocução e produção de sentidos.

Os profissionais da área de educação, inclusive os da Educação de Jovens e Adultos, terão responsabilidade considerável na luta para a construção de um mundo mais justo e igualitário na medida em que promoverem ações que poderão vir a incentivar a criação de políticas públicas que auxiliem de fato à formação do senso crítico dentre seus pares e discentes, conforme salienta SILVA (2004, p.156):

[...] a questão da leitura não se esgota no comportamento da avaliação subjetiva, ao contrário, é de ordem política, uma vez que o que está em jogo é o direito do cidadão de ter acesso tanto material quanto intelectual à formação sistematizada pela escrita e à cultura letrada.

E, como para se obter senso crítico necessita-se também da leitura de textos, é preciso possibilitar ao leitor o uso, simultaneamente, de seu conhecimento de mundo e de seu conhecimento dos elementos textuais para interpretar o que se lê. Vale ressaltar, como tantas vezes destacamos antes, que não basta apenas ler decifrando o código escrito, é importante analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou à necessidade que se tem. Para tanto, deve-se observar também a dinâmica, a metodologia utilizada pelo professor no processo de mediação das práticas de leitura e escrita, já que cabe a ele promover na sala de aula um espaço interativo, participativo, além de tentar possibilitar aos estudantes a ampliação de olhares sobre o texto e sobre o mundo no qual se insere.

Isso evidencia a necessidade de planejamento de leitura para o estabelecimento e a implementação de qualquer ação voltada para a ampliação do universo cultural dos indivíduos, promovendo a educação



para a sua formação e para o seu crescimento, contemplando o domínio da leitura e da escrita, a fim de orientar, estimular o pensar, o refletir, o participar e o agir destes sujeitos, como reclama a condição de “sujeito letrado”.

Destacamos a importância da adoção do gênero memória na EJA, porque propicia ao educando a oportunidade de reviver e questionar coisas vividas ao longo do tempo, além de poder conhecer as mais variadas formas de expressão do pensamento através da oralidade. Além disso, possibilita ao estudante, a partir do registro da sua história de vida, o suporte para o desenvolvimento da habilidade da escrita de textos de natureza diversa.

O que aqui constatamos é que as memórias lembradas vêm carregadas tanto da marca da história pessoal de cada indivíduo como também trazem em seu bojo as marcas dos contextos socioculturais por ele vivenciados, isto porque as histórias são singulares e possuem particularidades que determinam sua própria identidade. Por tudo isso, a narrativa é considerada única e deve ser tratada como tal no momento da produção textual, quer seja oral ou escrita.

Continuar insistindo no objetivo maior da educação, o de conscientizar para a relevância do saber com vistas à formação de uma sociedade consciente, independentemente da idade dos sujeitos, é tarefa de todos defender a concretização do discurso da inclusão social e acreditar nela. Assim, a realização de melhores perspectivas, a busca de uma melhor qualidade de vida pelo acesso, permanência e terminalidade do ensino regular, seja pela Educação de Jovens e Adultos seja pelo ensino profissionalizante, são tarefas, pois, de todos nós.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Francisca Vera Célida Feitosa. **Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos**: o que revelam os memoriais de estudantes do Instituto Federal da Paraíba - *campus* Cajazeiras. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB, João Pessoa, 2011.

_____. **Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005**. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 11 jun. 2010.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

BRASIL.Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 2008.

_____. **PCN+:** Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DELL'ISOLA, Regina L. P. **Leitura, inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo, UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo, Cortez, 2008

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CAMPUS CAJAZEIRAS. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Cajazeiras: IFPB, 2008. 82 p.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimento em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: PAIVA, J.; BARBOSA, I. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004. p. 97 – 121.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da Pesquisa Social.** 2. ed. Revisada e atual. Florianópolis: UFSC, 2002.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** Trad. Ananyr Porto Fajardo. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 83 p.



REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **O impacto do PROEJA no sistema educacional brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, Virgínia de Oliveira. **As marcas da leitura em nós**. Niterói: FE, 2004. (Mimeo)

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p 89-113.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.) **Pedagogia da leitura: movimento, história, leitura - perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1991.



SABERES POPULARES E IDENTIDADE NORDESTINA NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Maria Virgínia Gomes de Holanda

1 Introdução

Este trabalho teve origem em uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar as mensagens poéticas de Patativa do Assaré, observando como se apresentam os saberes populares e a caracterização da identidade nordestina nos seus poemas, como uma construção produzida por relações interdiscursivas e por dizeres institucionalizados.

Discutimos a identidade nordestina a partir das visibilidades e dizibilidades apresentadas para o objeto Nordeste em práticas discursivas diversas, as quais referendam uma construção identitária de forma metonímica, em que o Nordeste é apresentado como se fosse formado apenas pelo Sertão, caracterizado como espaço regional rural seco e difícil, silenciando outras formas de ver e dizer essa região.

Para fundamentação dos capítulos sobre ideologia, cultura popular e cultura nordestina, buscamos amparo nos pressupostos teóricos dentre outros, dos autores Hall (1999), Chauí (1984; 1993; 2005), Gramsci (1982; 1990) e Albuquerque Júnior (2001). A questão da identidade está fundamentada principalmente em Stuart Hall. Trata-se de uma análise dos percursos gerativos de sentido, dos aspectos dos saberes populares e da identidade nordestina.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de contextualizar a linha teórica e o lugar de onde fala o poeta em estudo, analisando seu contexto e os múltiplos sentidos. Pensando o Nordeste e o ser nordestino como invenções, tomamos, de forma sucinta para análises, poemas que consideramos capazes de expressar os saberes populares e a identidade, típicos da formação do povo nordestino. Para tanto, escolhemos, como aporte metodológico, a Análise de Conteúdo, de Bardin (2002), através da técnica de análise temática.

2 Literatura de cordel: a tradição por um fio

Para responder à pergunta *o que é literatura de cordel?*, importa, antes de qualquer coisa, situá-la como uma das principais manifestações da cultura denominada popular, embora saibamos que os conceitos tanto de

cultura quanto de popular ainda estão longe de serem pontos pacíficos no âmbito das ciências humanas.

Contemporaneamente, há o chamado conceito antropológico de cultura que a entende como *práxis*, meio pelo qual o homem não apenas se adapta ao mundo, como também o transforma. Cultura, neste caso, é um substantivo coletivo para padrões de comportamento. Para Gramsci (1990, p.35), portanto:

A cultura está intimamente ligada à vida social: os movimentos sociais e os conflitos entre classes; as instituições da sociedade civil, particularmente a escola e a igreja, onde em larga medida se formava a consciência, a linguagem e a visão de mundo dos indivíduos.

Sob essa ótica, cultura é compreendida como toda e qualquer criação ou invenção humana em sociedade. Conclui-se, portanto, que toda comunidade, nação ou país tem a sua cultura, pois toda e qualquer comunidade gera meios e mecanismos de produção e distribuição, tanto de bens materiais como de bens simbólicos. Todo grupo tem as suas instituições, suas crenças, seus valores, seu conjunto de representações, suas formas de se relacionar com as suas condições de existência, o que nos permite a compreensão de que não há nenhum grupo social “inculto”, ou “sem cultura”. Menos ainda que haja um tipo de cultura “melhor” ou “superior” à outra.

Não se deve, portanto, entender os dois pólos cultura popular e cultura erudita como campos exteriores e previamente determinados, conforme preceitua Chartier (1990, p. 56-57):

Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado e outro popular), mas como produtores de “ligas” culturais ou intelectuais, cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns aos outros como nas ligas metálicas.

Dessa forma, a cultura popular deve ser vista não como um conjunto homogêneo de atividades, uma vez que suas características, como as outras culturas, também são a heterogeneidade, a ambiguidade, e a contradição, não somente do ponto de vista formal, em que a diversidade salta aos olhos,



mas principalmente em termos de valores e interesses de que são veículos, dito de outra forma, no nível político-ideológico, conforme atestam:

À medida que são produzidos por grupos, além de dominados, subalternos, isto é, submetidos à hegemonia das classes dominantes, as manifestações de cultura popular são necessariamente contraditórias. Veiculam concepções de mundo que atuam no sentido de manter e reproduzir a dominação, a exploração econômica (...) expressam a consciência de seus produtores, veiculando também pontos de vista que contestam a ideologia dominante, podendo contribuir para a não reprodução, mas para a transformação da estrutura social vigente. (AYALA, M.; AYALA, N. 1995, p.58).

Depreendemos, portanto, que o papel do poeta é versar sobre o que pensa o povo, versar histórias ou fatos, além de reivindicações, sátiras, críticas, protestos, queixas, denúncias e, sobretudo, as aspirações, sem esquecer as conquistas amorosas.

Enfim, com este item intentamos expor o cordel, refletindo através da citação abaixo sobre o descrédito ainda reinante por parte das academias e por boa parte dos que fazem educação no Brasil e resistem em considerar a literatura de cordel um texto legítimo, capaz de refletir os pensamentos, ideologias, emoções e história de um povo:

[...] é pouco o que sobrevive da Literatura de Cordel. Aos folhetos foi legado o rigor do discurso científico, através dos artigos de periódicos, monografias, dissertações e teses que nada conservam do maravilhoso, do fantástico, do livre. Decretou-se o silêncio de **Trancoso**. Fecharam os olhos do **Cego Aderaldo**. (SOUSA, 2004, p. 234, grifos do autor).

Arriscamos afirmar que cegos são os que insistem em não querer ver nem ouvir quem ameaça a tradição por não admitir o cordel como manifestação viva em sintonia com a cosmovisão popular, quem teima em não perceber que a literatura de cordel oferece um espaço sempre aberto de reflexão sobre uma maneira peculiar, por vezes contraditória, mas não menos preciosa de se pensar o mundo, de afirmar a identidade, traçando caminhos de subversão e liberdade. E ai dos que pensam que a poesia é inócua e não tem o poder de abalar as estruturas ideológicas

aparentemente inabaláveis! Ai dos que não acreditam na capacidade de a poesia inserir-se pelas brechas, rompendo o que parece sólido! Ai dos que não veem a possibilidade de, embalados pela maviosidade dos versos, os homens ganharem consciência de seus direitos e obrigações para a (re) construção, em outras bases deste mundo, “deste velho e vasto mundo” (CARVALHO, 2008, p.47).

Assim, poder-se-ia dizer que, enquanto lidamos com problemas dos quais não podemos escapar, temos de pressupor, não só na fala como também na ação, um mundo objetivo que não foi construído por nós e que é, em grande parte, o mesmo para todos nós. Nele o que existem são as linguagens que inventamos a partir de diversos pontos de vista. E, dependendo das linguagens teóricas que escolhemos, pode haver descrições diferentes, porém capazes de se referir às mesmas coisas. E aí está a literatura de cordel!

3 O poeta e sua obra: contribuições para a cultura nordestina

Para compor esta breve biografia e crítica de Patativa do Assaré, nos fundamentamos nos estudos de Carvalho (2008), o qual apresenta o Poeta Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido por Patativa do Assaré, o que muito facilitou a compreensão do homem simples que viveu do árduo trabalho da lavoura, a olhar para os céus à espera de alguma nuvem carregada, ou de chuva ou de inspiração para os seus sugestivos poemas. A esperança era sua maior companheira: ou quando esperava que as nuvens, uma vez desmanchadas em líquido, viesse a salvar sua roça, ou quando seus sentimentos e emoções se transformassem em versos, pois era da natureza que brotavam o seu sustento e a sua inspiração.

Patativa, involuntariamente, transcendeu as imensas dificuldades da adversidade do seu *habitat*: a seca crônica e avassaladora, obrigando o povo nordestino a praticar a diáspora, igual a fuga dos judeus por perseguição político-religiosa. Para os nordestinos, era o êxodo rural de multidões, que se deslocavam rumo à ilusão do “sul-maravilha”, fugindo do sol causticante, e a miséria como trágica consequência. Eis que esse foi e tem sido o drama do Nordeste. Hoje Assaré é formalmente um município no Estado do Ceará, e quanto ao seu nome, o poeta Patativa definiu a ave patativa (de quem recebera o epíteto) desta forma:

[...] uma pequena ave, que por cima ela é azul, assim de frente ela é branca e o bico bem pequeno e grossinho: quando ela está cantando, assim numa arvorezinha bem copada, você escuta e pensa que ali dentro daquela moita tem vários passarinhos



cantando, pois, de uma vez só, ela imita muitos passarinhos pequenos (ASSARÉ apud CARVALHO, 2008, p. 48).

Motivo este que motivou a escolha do sugestivo apelido de Patativa, dada a versatilidade do seu canto que se associava ao canto mavioso do pássaro homônimo. O poeta Assaré versejou, prosou para todo o Brasil, narrando os sofrimentos atrozos seus e de outros nordestinos nos seus eternos poemas. Aos quatro anos perdeu um olho e aos oitos, o pai.

Patativa criou a sua própria morfologia, na sua poética garimpava, observava, lia com atenção os almanaques, os quais eram verdadeiros cadernos culturais, pequeninas enciclopédias, que, numa região culturalmente carente como o Nordeste, tinha grande serventia. O somatório de informações gerou uma poética de boa qualidade, o resultado é um rico amálgama, uma liga que gerou instigantes interpretações nos setores da semiótica, da simbiologia e dos ensinamentos em geral. Pensando a importância do cordel importa lembrar que

O cordel fornece uma estrutura narrativa e uma linguagem que são incorporados, em vários momentos na reprodução artística e cultural nordestina. Como a produção de cordel se exerce pelas práticas da variação e reatualização dos mesmos enunciados, imagens e temas, formas coletivas numa prática produtiva e material coletivo, este se assemelha a um grande texto ou vasto intertexto, em que os modelos narrativos se reiteram e se imbricam e séries enunciativas remetem umas às outras. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p.112-13).

Patativa nos propõe uma poesia de construção, lança as bases de questões em que emerge ética pessoal, que passa por uma estética e, por isso, ganha uma dimensão mais ampla, de uma fala que é poética e também histórica. Apesar de toda a força de uma dicção inaugural do mundo e da ancestralidade de que se reveste, é a fala de um homem político, que diz sobre outros homens, em determinadas condições econômicas e sociais. Fala que é enunciada de um lugar específico, apesar de sua universalidade, em que subjaz uma regionalidade, longe de limitar, reforça esse cosmopolitismo sem fronteiras, a partir de todo um substrato de humanidade (CARVALHO, 2008).

Dada a devida importância e reconhecimento a sua produção, Patativa do Assaré recebeu títulos de Doutor *Honoris Causa* de três universidades, o que nos leva a constatar que poucos viveram com tanta intensidade o século XX como ele, pois esteve presente nos principais acontecimentos da vida do país, não só como testemunha, mas também como ator social. De sua idílica Serra de Santana fez ecoar seu canto e interferiu na cena brasileira, com a força de uma voz poética e profética, o que o tornou referência, além de ocupar espaços na mídia impressa e eletrônica. Sua poética foi e é estudada em dissertações e teses, por todo o país.

Seu apego à terra, ao lugar de pertencimento, é claro, na poética popular deste autor, pois é notório o prazer do poeta e cantador em cantar e decantar o seu lugar como o melhor, o ideal para se viver, embora, às vezes, reconheça as adversidades, conforme podemos também perceber nos versos de Aderaldo Ferreira de Araújo, mais conhecido como Cego Aderaldo, poeta popular cearense que também se destacou por seu raciocínio rápido improvisando rimas e repentis:

Tenho aqui minha morada
como residência e pouso
Vivo alegre e cheio de vida
Que não me falta conforto
Penso que só saio daqui
Um dia depois de morto
(SILVA, 2008, p. 57)

No tocante ao aspecto científico, o poeta matuto não ignorava a importância das pesquisas científicas e as novas tecnologias, quando demonstrava isto nos versos dos seus poemas, a exemplo de “A cobra falou”, no qual faz com que a serpente peça ao caçador para ser sacrificada e ser levada ao Instituto Butantã, para que o seu veneno se torne matéria-prima para a fabricação do soro antiofídico. Também não desprezava o uso do telefone, ao contrário, via nele um forte aliado para mantê-lo “ligado” ao mundo. Destacava o valor da televisão, através da qual se informava, recebia as notícias do que estava acontecendo no mundo, e entendia que as antenas parabólicas possibilitavam a informação ao pessoal da Serra.



4 Nos fios significativos do cordel: as marcas dos saberes populares e da identidade nordestina/sertaneja na poesia de Patativa do Assaré

A partir da fundamentação teórica realizada e da contribuição da poesia de Patativa para a composição da identidade do povo nordestino, voltamos a nossa atenção, sob o olhar da Análise de Conteúdo através da técnica da análise temática, a alguns seletos poemas da vasta produção do poeta popular cearense, Patativa do Assaré, a fim de desvelar, nesse material simbólico, os possíveis sentidos nos seus poemas em versos, dos saberes populares como também a caracterização da identidade nordestina, tomando aqui o termo nordestino no sentido mais específico de sertanejo, homem do campo. Os poemas de Patativa do Assaré, enquanto material de análise, são também um discurso, uma metáfora viva, pulsante, que requer, a cada construção, um transporte de um campo para outro e que pode trazer indícios de ruptura que o trabalho do analista procura desvendar, compreender, interpretar, através de elementos mínimos que possam ser fios condutores de sentido, tentando flagrar o exato momento em que o sentido faz sentido.

Nos poemas de Patativa do Assaré, buscamos as mais diversas possibilidades de comunicações desses textos, entremeados por uma teia de informações contidas nos versos, no intuito de alcançar o objetivo primeiro desta pesquisa, qual será o de identificar os saberes populares e a caracterização da identidade nordestina/sertaneja. Objetivos estes que coincidem com as categorias de análise na investigação dos poemas do poeta popular Patativa do Assaré, que se legitimou nessa região por narrar diferentes temáticas em sua literatura. A partir de uma expressão de manifestação popular característica de um lugar, foi possível fazer relações entre o sentido de ser nordestino/sertanejo e definir alguns dos aspectos de identificações culturais consolidados em um determinado espaço territorial possíveis de serem articulados através da elaboração subjetiva de elementos culturais e existenciais.

Diante do exposto, refletimos nessa pesquisa sobre o papel da Literatura de Cordel na construção dessa região e na caracterização da identidade desse povo, marcas estas percebidas nas filigranas dos versos poéticos da produção do citado autor, selecionados através do critério de escolha pela temática que consideramos capazes de fornecer subsídios necessários aos objetivos já delineados. Ressaltamos que aqueles reúnem elementos pertinentes às duas categorias de análise, daí o motivo de não separá-los. A começar com o poema *Cante lá que eu canto cá*, que se assim se pronuncia:

Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Você teve indução,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa esperiência.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabaiou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.
Pra gente cantá o sertão,
Precisa nele morá,
Tê armoço de feção
E a janta de mucunzá,
Vivê pobre, sem dinhêro,
Trabaiando o dia intêro,
Socado dentro do mato,
De apragata currelepe,
Pisando inriba do estrepe,
Brocando a unha-de-gato.
(ASSARÉ, 2008, p. 25-29)

Por estes versos, de um dos mais extensos poemas de Patativa de Assaré, podemos ter uma ideia de como o poeta possuía uma visão cosmológica de seu lugar, um sentido de apropriação, de pertencimento, que o fez permanecer no ambiente com o qual se identificava e se inspirava, onde se reconhecia e onde podia exercer sua ética sertaneja, bem desenhada nos seguintes versos: “cante a cidade que é sua/ que eu canto o sertão que é meu”.

É principalmente nestes versos do poema *Cante lá que eu canto cá*: “você teve indução/ aprendeu munta ciência/ mas das coisas do sertão não tem boa “esperiência,” que percebemos uma verdadeira declaração dos valores do homem simples do campo, o sertanejo, o caboclo, também chamado matuto, além de fazer reverência à capacidade de que este dispõe de intuir e adaptar-se ao seu meio, que, mesmo não tendo “educação” no sentido formal, não sendo detentor da ciência, isto não lhe causa ambição, pois adquire *in natura* os saberes necessários à sua sobrevivência e permanência no seu habitat natural. O poeta atesta, com veemência,



as qualidades do sujeito sertanejo, do campo, que se reconhece dotado de competências como: o **saber fazer**, o **querer fazer** e o **poder fazer**, resumindo sua versatilidade no confronto diário com as adversidades e as intempéries da natureza. Essa versatilidade, adquirida principalmente da observação, e nascida da necessidade é o que lhe garante a sobrevivência nas regiões menos inóspitas.

Essa visão de mundo o sujeito nordestino/sertanejo intui dividido não entre cidade e campo, mas entre suas formas de ser, entre as duas culturas, uma rural e uma urbana, invadindo avassaladoramente todos os rincões dos campos, gerando um conflito cultural de consequências incalculáveis para a cultura do povo. A realidade local emerge com toda sua vitalidade na poesia de Patativa, não apenas na candura lírica do seu telurismo acendrado, como nesses versos do citado poema: “pra gente cantá o sertão/ precisa nele morá”, mas também nos poemas de abordagem social.

Os versos transmitem não só a dor e o anseio do homem nordestino, mas a sua habilidade de lidar com os problemas do dia a dia, de encontrar respostas para suas necessidades imediatas, e especificamente, a capacidade de ser feliz, de bastar-se, em meio a tantas adversidades.

Ainda com referência ao poema *Cante lá que eu canto cá*, há a consciência de cantar em todos os lugares. Essa delimitação de espaços não fazia sentido em sua verve, na medida em que sua voz era cada vez mais amplificada e universal, apesar de sua enunciação estar localizada no Nordeste. A noção de lugar, percebida através do advébio de lugar “cá”, como no poema *Canção do Exílio*, do poeta brasileiro Gonçalves Dias, refere-se ao lugar ideal, com suas especificidades, pois apesar de a sua serra ser áspera, seca, sertaneja, é antes de tudo a Sua Serra. Além do apego que tem o nordestino/sertanejo pelo seu lugar, há ainda na mensagem deste poema o desejo de comunicar o sentimento de partilha dessa gente, e neste caso, o poeta também está falando da terra que poderia ser compartilhada, pois é lá que ele, sua família e pequenos proprietários rurais vivem o sonho concreto do chão que se deixa trabalhar, do mistério da semente e fecundação, dos ritos próprios da colheita e da sabedoria lá adquiridos. De forma singular, o sertão é decifrado de forma extramamente telúrica. Este mesmo sentimento é percebido na descrição da primeira estrofe do poema *Eu e o Sertão*:

Sertão arguém te cantô
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê meu torrão amado
Muito te prezo, te quero

E vejo qui os teu mistero
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta
E ainda fica o qui cantá.
(ASSARÉ,2008. P.22)

Essa voz popular de Patativa do Assaré, que podemos identificá-la como periférica, subentendida pelo uso da linguagem tida “rude”, “rasteira”, destaca-se, sobretudo, pelo tom de reverência ao “doutô”, homem letrado e de ciência, presente em quase toda a sua produção, também pode ser observado nos versos do poema *Seu dotô me conhece?*. no qual observamos intencional reforço à sabedoria popular, o que nos remete à afirmação de Gramsci (1991, p.11) de que: “[...] todos os homens são filósofos ou conformistas”, com a intenção de expandir a ideia de que não há filosofia que se irradie sem a introjeção ou adesão das grandes massas:

Seu dotô, só me parece
Qui o sinhô não me conhece
Nunca sôbe quem sou eu,
Nunca viu minha paioça,
Minha muié, minha roça
E os fio que Deus me deu.
Se não sabe, escute agora,
Que eu vou contá minha histora,
Tenha bondade de ouvi:
Eu sou da crasse matuta,
Da crasse que não desfruta
Das riqueza do Brasi.
(ASSARÉ, 2008, p.114).

A referência ao “senhô doutô” é aludida pelo poeta como um personagem, que representa, dentre outras coisas, o homem poderoso, bem informado e rico, um personagem diferente, que está fora da vivência do eu-textual e que não participa dos seus saberes, não conhece sua identidade. Lembrando pois que a vivência é um importante elemento constitutivo da poesia de Patativa e de sua comunidade, ao mesmo tempo em que a presença desse outro sugere a reivindicação de um olhar menos enviesado, por parte das camadas que representam o poder institucional, para a situação de desigualdade social pressuposta pela diferença entre esses personagens do texto: o narrador “matuto” e o leitor “seu dotô”. Em alguns casos, ocorre o enfrentamento mais explícito à oficialidade, ou de algum elemento atrelado



ao poder institucionalizado, como é o caso da crítica à exploração praticada pelos latifundiários em *A triste partida*, mais adiante analisado.

A articulação de elementos e significações culturais aos quais temos nos referido, concretamente expostas pela poesia popular de Patativa do Assaré, é fruto também de uma conexão com valores subjetivos articulados mentalmente e que sofrem influências do meio, potencializados ainda pela experiência vivida individualmente, por isso, é notório como os versos são permeados pela exaltação ao trabalho, o orgulho de ser trabalhador, próprio da identidade dos sertanejos, além da forma incisiva com a qual Patativa trata as relações de trabalho em sua poesia e, em particular, o sistema fundiário, o que fez com que ele chegasse a ser, por vezes, considerado subversivo.

Voltando ao poema *Caboclo Roceiro*, percebemos que, mesmo centrado em primeira pessoa, não há um tom lírico, o que não caracteriza a sua obra, mas mesmo quando fala a dor ou até mesmo o amor, ele se projeta e assume uma dicção que passa a pertencer à humanidade como um todo. É principalmente na estrofe abaixo que podemos perceber o seu acostamento às causas sociais:

Ninguém te oferece um feliz lenitivo,
És rude, cativo, não tens liberdade.
A roça é teu mundo e também tua escola,
Teu braço é a mola que move a cidade.
(ASSARÉ, 2008, p. 100)

Nesta fala, percebe-se a conotação social implícita nos versos, lembrando a ideia da falta de cidadania às comunidades que sempre estiveram à margem da sociedade, referindo-se à sociedade brasileira enquanto sociedade autoritária, ideia que percorre o texto de *Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil*, de Marilena Chauí (1984). Lembrando que a autora distingue cultura popular de cultura de massa, preferindo: “[...] aquelas situações nas quais as práticas populares se relacionam com as expressões dos meios de massa, aproximando-se ou distanciando-se delas, incorporando-as com modificações ou recusando-as”. (CHAUÍ, 1984, p. 28).

Neste aspecto, o poeta Patativa se declara ferrenho defensor dos trabalhadores rurais, tentando combater a alienação, conclamando os nordestinos à luta pela justiça contra a exploração e o preconceito aos quais o camponês sempre estivera subjugado, o que é mais claramente acentuado no verso “Ninguém te oferece um feliz lenitivo”. Percebemos assim, que por todo o poema perpassa um tom de denúncia com relação à falta de

atenção que é dada ao agricultor de pouca ou nenhuma renda, e que se vê submetido à exploração, à opressão e ao desprezo.

“O cabôco forte” é o homem que não foge à luta, também é uma herança, uma imitação ao cavaleiro medieval, forte e indomável. Este é um dos estigmas, uma marca que acompanha a formação do sujeito nordestino/sertanejo e caracteriza a identidade do “cabôco” destemido, que não teme o adversário nem as adversidades, em circunstância nenhuma. Tal mito foi também incorporado na construção da identidade nordestina, advinda talvez dos contos medievais em cordel, que foram trazidos na bagagem dos portugueses, quando atracaram no Brasil, no século XVI.

Dentre tantas referências, a cultura do sertanejo confere uma importância maior, a qualidade das relações humanas, como a relação de vizinhança, presentificada na produção de Patativa através do emprego dos pronomes com sentido familiar, *meu amigo, meu filho, meu querido, minha gente*, conferindo, desta feita um tom de intimidade do poeta, um enfoque humanista enquanto personagem familiar, próximo, igual. A tradição nordestina como a constituição de famílias numerosas, o carinho, o apego e a preocupação uns aos outros, constituem os pontos mais altos da preocupação humanista deste autor. Na esteira dos poetas e escritores que descrevem o Nordeste e os nordestinos, Patativa destaca-se com sua produção concisa e descarnada, numa perfeita tradução da identidade do lugar e do povo que retrata: o Nordeste e os nordestinos.

Sua concepção de mundo e relação com o outro são alicerçadas sobre uma crença que se poderia classificar de humanista ou cristã, na qual o outro tem sempre o seu “lugar” respeitado. Nos versos abaixo, do poema *Brosogó, Militão e o Diabo*, podemos observar como se confirmam essa concepção de mundo ou valores: “O melhor da nossa vida/ É paz, amor e união/ E em cada semelhante/ A gente vê um irmão” (ASSARÉ, 2008, p. 138).

Num outro momento poético e político o poeta do Ceará participou da luta pela anistia, com o poema *Lição do Pinto*, ao mesmo tempo metafórica e didática, de onde podemos tirar ensinamentos através de uma abordagem mais filosófica, na qual usa metáforas para melhor explicar os mistérios da vida:

O pinto dentro do ovo
Aspirando a um mundo novo
Não deixa de beliscar
Bate o bico bate o bico
Bate o bico tico-tico
Pra poder se libertar
(ASSARÉ, 1995. p.145)



Considerando esta postura sociológica, este filosofar, Gramsci (1991) em *Ao materialismo histórico e à filosofia de Benedetto Croce*, desmistifica que o intelectual, por motivos quaisquer que sejam, seja o único a “saber”:

É preciso destruir o julgamento de que a filosofia é algo sumamente difícil por ser *a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos*. É preciso, portanto, demonstrar que todos os homens são “filósofos”, e definir os limites e as características desta “filosofia espontânea” própria de todos, isto é, a filosofia que nela está contida. (GRAMSCI, 1991, p. 15).

Daí, até podemos admitir a possibilidade de estabelecer a Patativa a condição do intelectual orgânico de Gramsci, no sentido da organização das forças sociais, a função de fazer homens e mulheres tomarem consciência de sua posição de luta. As metáforas utilizadas no poema, através da repetição dos versos “bate o bico, bate o bico,” nos remetem a ideia da persistência, que deve ser comum a todos, como é, particularmente, do sujeito nordestino, ao lidar com as dificuldades do seu meio. Também se pode perceber uma transparente valorização do trabalho como passaporte para a liberdade e forte aliado para os que pretendem se emancipar, tornar-se livre de qualquer obstáculo que os faça sentirem-se presos ou oprimidos.

Apresentamos, por fim, um dos poemas mais conhecido e estudado da produção de Patativa, *A triste partida*, cuja narrativa é composta de cinco partes: I) a espera da chuva, II) a decisão de sair da terra natal, III) os preparativos para a viagem, IV) a triste partida e V) a vida no sul. Os versos relatam as agruras do nordestino diante da seca, tendo de abandonar “sua” terra para trabalhar no Sul. Podendo ser interpretada como uma obra completa, na qual relata a travessia de uma família não para Canaã, a terra prometida dos textos bíblicos, mas para uma terra longe, distante, fria e indiferente ao seu sofrimento, conforme percebemos no desenrolar dos fios do poema:

Setembro passou, com outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste
Com medo da peste da fome feroz.

A treze do mês ele fez experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiência, com gosto se agarra
Pensando na barra
Do alegre Natá.
(ASSARÉ, 2008, p. 89-92)

Nas duas primeiras estrofes, percebemos a aflição do sertanejo diante do pressentimento, capacidade esta, adquirida com a observação, que são as “experiências” mencionadas no texto e das quais o homem camponês se vale nos meses anteriores às chuvas, em busca de um sinal, uma pista se o ano vai ser seco ou farto em chuvas. Estas “experiências” são marcadamente parte do universo do homem camponês.

Muitos são os sinais tidos como certeza, capazes de profetizar o bom ou mau inverno. Entre os maus presságios preconizados pelo comportamento dos animais, sobressaem: o canto da cigarra, formigas da roça procurando lugares baixos nos leitos dos rios, no final do ano, desaparecimento de abelhas com ferrão e a ave asa branca “arribando” para outras áreas.

Nesse poema, Patativa faz referências aos principais saberes populares do homem simples do sertão, como o de decodificar os sinais, as mensagens enviadas pela natureza sobre o assunto que mais o interessa: as chuvas.

Essa relação dialógica mantida entre o homem do campo e a natureza é naturalmente uma relação de solidariedade, pois sente que dela depende não só para o seu sustento, mas principalmente porque dela é parte integrante. Nela aprende a desenvolver meios de sobrevivência e subsistência, aprende a viver e (con) viver, adaptando-se aos problemas mais vitais como a seca.

Observar, relacionar e generalizar fatos e coincidências com a meteorologia talvez seja uma das atividades humanas mais antigas, haja vista a relação de dependência entre o homem e o meioambiente existente desde os primórdios da humanidade, na constante luta pela sobrevivência da espécie. O movimento dos astros, do vento e das nuvens, o canto dos pássaros, o comportamento de insetos e outros animais, a evolução do ciclo de determinados vegetais, a coincidência de números e datas são fatos que, aparentemente, sem qualquer relação científica, explicam, justificam e fundamentam a previsibilidade do tempo.

É essa estreita ligação com a natureza que proporciona ao sertanejo, ao camponês, a capacidade de observar os sinais que dela emanam. Esta capacidade de “ler” os sinais, de observar, “curiosar” vai auxiliando a



leitura de pistas, de, por exemplo, se e quando vai chover, ou se o tempo está apropriado para o plantio, respostas estas, na maioria dos casos adquiridas através das “experiências” relatadas no citado poema, podem ser associadas ao Paradigma Indiciário, pois:

Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de que, como já dissemos suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício do conhecedor ou diagnosticados limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis, fardo, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p.179).

Patativa, como ninguém, conseguiu expressar em seus poemas a sabedoria popular do homem simples do campo que absorve e desenvolve a sensibilidade e capacidade interpretativa da leitura de sinais. Essa capacidade de ouvir, observar e interpretar indícios também são marcas peculiares da identidade do homem simples do campo, o qual faz da observação uma aliada para entender o até então desconhecido, é revelada na produção do autor Patativa do Assaré e pode ser comparada ao que Ginzburg (1989) chama de Paradigma Indiciário, que se traduz em “um saber do tipo venatório”, caracterizado pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável. Segundo o autor, este método tem raízes muito antigas, e remontam à própria evolução da humanidade, que durante milênios foi caçador e teve de aprender a farejar, registrar e interpretar pistas, *a priori*, consideradas desimportantes, como fios de barba, pelos de animais e outros, dando-lhes uma (re) significação efetiva.

Ainda concernente ao poema-canção *A triste partida*, a estrofe abaixo comprova a insistência, a teimosia em procurar saída para o seu problema, e não tornar-se retirante, pois é consciente do que o aguarda. Daí resiste a tudo, antes de aceitar enfrentar a dura realidade, pois a condição de retirante em terras alheias o oprime mais que a condição de miserável no próprio chão. Nesses versos evidenciamos também a presença do divino, com sua alta carga de religiosidade, diante do fatal destino de mudar-se para o “Sul”:

Apela pra março, que é o mês preferido
Do Santo querido,
Senhô São José
Mas nada de chuva! Tá tudo sem jeito,

Lhe foge do peito
O resto da fé.

Agora pensando segui outra tria,
Chamando a fãmia
Começa a dizê
Eu vendo meu burro, meu jegue o cavalo
Nós vamo a São Paulo
Vivê ou morrê.
(ASSARÉ, 2008, p.-90)

Percebe-se insistentemente no poema o forte elemento ligado à dizibilidade do nordestino no tocante à questão fé, à religiosidade, quando “apela pra março do querido santo São José” que, segundo a experiência, se não chover ou tiver nuvens carregadas, é sinônimo de seca. Podemos ainda inferir que esse poema, especificamente, pode ser analisado a partir de uma “visão euclidiana”, ressaltando o homem, a terra e a luta. Uma terra castigada pelas intempéries climáticas e onde se trava a luta de um povo enquadrado em um contexto histórico que também aponta para o coronelismo, conforme denuncia Freyre (2006) em sua obra *Casa Grande e Senzala*.

É nas superstições e credices, reforçadas ou não por uma religiosidade popular, misto de fé e ingenuidade, que a população simples de áreas brasileiras, geográfica e historicamente secas, busca proteção a fim de minimizar as misérias humanas e a pobreza crônica, agravadas pelas estiagens e secas periódicas. A ideia de castigo divino, corretivo de desvios de conduta, violências e descrença em Deus, também justifica as secas e suas consequências socioeconômicas e pessoais. A “profetização” das chuvas reflete o poder incontestado da simbologia religiosa dentro da forma como a população vivencia um meio ambiente caracterizado por alto grau de variabilidade e incerteza, uma relação marcada por forte sensação de ansiedade. É a “certeza da seca no segundo semestre e a dúvida da chuva no primeiro”, como diz a população local (TADDEU, 2009).

Nas estrofes seguintes, segue-se a narrativa do tormento da viagem, a saga do migrante nordestino fugindo da bruta realidade da seca e da fome. Quadro desolador semelhante é também mostrado na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, em que retrata o drama da migração, dos nordestinos que sofrem duplamente com o impacto psicológico da chegada a São Paulo e do isolamento social:

Ali veve preso,
Devendo ao patrão.



O tempo rolando, vai dia vem dia
E aquela fãmia não vorta mais não!

Distante da terra tão seca, mais boa,
Exposto à garoa
À lama e ao paú,
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo
Vivê como escravo na terra do Sú.

Preferimos fechar este ciclo com este lamento, no qual ressaltamos mais uma vez como a esperança e a fé, elementos marcantes na caracterização da identidade do sujeito nordestino/sertanejo estão presentes na produção de Patativa do Assaré como quem teima em melhor expressar a dor e as labutas dos que pelejam, por isso é que sua mentalidade mostra-se sadiamente cristã, pois vê os pobres e injustiçados, os prediletos de Deus e os convida a levantar à luta por dignidade e direitos.

Assim, exibimos um painel da variedade de abordagens na modalidade da literatura de cordel capaz de iluminar pontos que escapam ao registro de “penas” menos atentas, visto que esta literatura se constitui um convidativo sinal verde ao ingresso nos domínios da literatura do povo. Ressaltamos, sobretudo, a contribuição do poeta Patativa do Assaré, através de uma pequena mostragem de sua vasta produção, para o reconhecimento e consolidação dos saberes populares e da identidade nordestina.

Reconhecemos ainda que é legítimo o arrego de “intelectual orgânico” a Patativa do Assaré, visto que é sua preocupação não só descrever a vida cotidiana do sertão, através do seu testemunho, mas, sobretudo, protestar o reconhecimento da dignidade, da integridade e dos direitos do camponês sertanejo por oposição à arrogância e aos privilégios do cidadão urbano ou do brasileiro do Sul.

5 Considerações finais

No desfecho deste trabalho, é mister registrar a importância da contribuição do poeta cearense Antonio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, e sua própria existência individual, que serviu de parâmetro para a verificação dos conceitos elaborados ao longo deste estudo, no qual estão transcritos alguns poemas como forma de situar sua obra dentro dos contextos teóricos abordados. Além da exposição dos conteúdos usados como fundamentação teórica, foi empregada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002), através da técnica de análise temática como recurso metodológico para a leitura e interpretação dos poemas do poeta, observando os contextos

aos quais eles se referem, procurando fazer uma leitura dialógica entre a pesquisa bibliográfica da obra e o suporte teórico abordado.

As considerações aqui apresentadas são resultantes da pesquisa sobre os saberes populares e a caracterização da identidade nordestino/sertaneja na produção em versos populares, também chamados literatura de cordel ou simplesmente de folhetos. Por essas leituras, o que se constata é que os poetas, de modo geral, seja da cultura popular ou da cultura erudita, ajudam-nos a enxergar o mundo com outros olhos, a desvelar verdades, pois são dotados de fecunda sensibilidade e aguda percepção da existência, além do senso de responsabilidade social, a exemplo de Patativa, que também ficou conhecido como o “poeta social” por ser porta-voz de um mundo, de um grupo sem voz, abafado pelas distorções dos poderosos que pretendem perpetuar-se no poder, subjugando e usando os menos favorecidos.

O que já se tem certo é que Patativa empreendeu um trabalho poético que agenciou saberes apreendidos no exercício da cantoria e no contato com a escrita, advindo de escritores canônicos, e provou que o consórcio entre essas duas forças confere vitalidade à cultura brasileira. Por isso, nos pressupostos aqui apresentados, esperamos contribuir para a compreensão da poesia de Patativa como uma arte que constrói a identidade do Nordeste brasileiro, mantendo e perpetuando as formas culturais dessa região. Ressaltamos ainda que, embora Patativa tenha suas primeiras produções em formas de folhetos de cordel, é através da publicação em livros que este se torna conhecido nacional e internacionalmente.

É absolutamente incontestável a relevância dos seus poemas, dado ao significado político de que são carregados, além de um ritmo poético e musicalidade única. Mestre da arte de versificação, com um vasto e rico vocabulário que vai do dialeto da língua nordestina aos clássicos da língua portuguesa, Patativa consegue, com “engenho e arte”, entrelaçar nas tramas dos seus versos, o que há de melhor do saber popular com o do saber erudito. Consegue ainda, com arte e beleza, unir a denúncia social com o lirismo. O desejo por igualdade de direitos evocou no poeta nordestino um acorde de viola, representado nas metáforas dos versos uma verdadeira sinfonia com intenções e objetivos voltados para a causa dos esquecidos, pela crítica aos que se dizem promotores do bem comum e das políticas públicas.

Quem lê ou escuta suas poesias não sai incólume desta aventura, pois nelas estão presentes todas as lutas e esperança do povo nordestino, expressões e ideias do homem do sertão, que luta diuturnamente por reconhecimento e igualdade de direitos numa sociedade ainda opressora das classes subalternas.

O que faz a força e o sabor da poesia de Patativa do Assaré é este vínculo indestrutível entre o poeta, o sertão e o público. Enfim, seja pelas



interpretações da alma sertaneja, pelas intervenções no campo político ou ainda pelo empenho em favor dos oprimidos, Patativa do Assaré reafirma de modo inconfundível o vínculo entre literatura e vida.

Por tudo isto, incentivamos a leitura desses textos, seja em folhetos ou em livros como um forte aliado na exploração dos recursos metodológicos no campo educativo. Em termos de contemporaneidade, permite-nos maior acessibilidade, seja através da televisão, internet ou outros meios de divulgação, visto que o cordel deixou de ser um simples folheto com fins lúdicos para tornar-se o grito, a fala de um povo, do povo oprimido. Além de divertir este gênero ainda comporta ensinamentos filosóficos, históricos, científicos e religiosos, motivos que o elevou a um patamar de melhor acolhimento, passando a circular entre feiras, escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

AYALA, Maria Ignez; AYALA, Novais. **Cultura popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ASSARÉ, Patativa. **Antologia poética**. 5. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

_____. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. **Inspiração nordestina**: cantos de Patativa /Antônio Gonçalves da Silva. 3 ed. São Paulo: Hedra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes: 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Trad. Luís Antro Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pazza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998. (Culturas híbridas, poderes oblíquos).

CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré: um poeta cidadão**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim F. Alves E Lúcia Endlich Orth. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1.

CHARTIER, Roger. **A cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Natureza, cultura, patrimônio ambiental. In: **Comissão de Patrimônio Cultural da USP, Meio ambiente: patrimônio cultural da USP**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2005. p. 26 – 48.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **O que é ideologia**. 15. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GINZBURG, C. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 169 – 193.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e evolução da literatura de cordel**. 4. ed. Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

SOUSA, José Wanderley Alves de. Literatura de Cordel: vozes do Pai, do Filho e do Espírito Santo. In: LUCENA, Ivone Tavares de, OLIVEIRA, Maria Angélica de; BARBOSA, Evaristo (Orgs). **Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer**. João Pessoa: Ideia, 2004. p. 75 – 96.

TADDEU, Renzo. Os profetas da chuva do sertão como produção midiática. In: LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, **Anais...** Rio de Janeiro, 11-14 jun. 2009. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/TaddeuRenzo.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2010

Sobre as organizadoras e autores (as)

MARILEIDE MARIA DE MELO
marileidemelo@gmail.com

Doutora em Educação e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta do quadro permanente do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação Docente e Representação Social (CNPq). Tem experiência na área de Educação, especialmente nos temas: Política Educacional, Formação Docente, Currículo e Representações Sociais.



VIRGÍNIA DE OLIVEIRA SILVA
cinestesico@gmail.com

Pós-Doutoranda no PROPed - UERJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – Uff (2004); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1999); Especialista em Teoria Literária pela UFRJ (1987); Licenciatura e Bacharelado em Letras pela UFRJ (1986), Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010). Professora Adjunta IV do Centro de Educação da UFPB e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Educacional e Participação Cidadã (CNPq).



ANGELA CARDOSO FERREIRA SILVA
angelacardoso@ifpb.edu.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010); Graduada em Biblioteconomia pela UFPB (2006). Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB-Cabedelo.





MARIA JOSÉ MARQUES SILVA
mazesilva12@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010), Especialista em Pesquisa Educacional pela Faculdade Mascarenhas, em convênio com a UFPB (2000), Graduada em Pedagogia pela UFPB (1993). Pedagoga do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB-Cajazeiras.



LUCRÉCIA TERESA DA SILVA GONÇALVES
lucrecia_teresa@yahoo.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010); Especialista em Educação Profissional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - CEFET-PB (2005); Graduada em Pedagogia pela UFPB. Pedagoga e Coordenadora da Unidade Acadêmica da Área de Indústria no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Cajazeiras.



CLAUDENICE ALVES MENDES
claudenicesjp@hotmail.com

Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – FIP (2002); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (1997). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Cajazeiras e Professora da Rede Municipal de Ensino de São José de Piranhas-PB.

HELOIZA CARNEIRO BARRETO
vandelucia2005@yahoo.com.br

Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010); Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, UNIVERSO (1996); Licenciatura em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (1991), Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB-Sousa, do Curso Técnico em Agroindústria.



MARIA DAS DORES SALES BARRETO
agrodora@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010); Licenciatura em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (1990). Professora de Ensino Básico, Médio e Tecnológico do IFPB-Sousa, no Curso de Agroindústria.



MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA
socorroxbatista@gmail.com

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2000); Mestrado em Sociologia pela UFPB (1983); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (1978); Professor Associado do Centro de Educação da UFPB e Líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo (CNPq).





KÁTIA CRISTINA DE OLIVEIRA GURJÃO

katgurjao@yahoo.com.br

Doutora em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2006); Mestre em Engenharia Agrícola pela UFPB (1995); Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (1991); Engenheira Agrícola pela UFPB (1993). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB-Sousa.



DIMAS ANDRIOLA PEREIRA

dimasandriola@uol.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010); Especialização em Metodologia do Ensino e Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (1993 e 1986). Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Coordenador da Unidade Acadêmica de Formação Geral e Projetos Especiais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Cajazeiras.



MARIA LEUZIEDNA DANTAS

leuziednadantas@bol.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010); Especialização em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN (2003). Professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

FRANCISCA VERA CÉLIDA FEITOSA BANDEIRA
veracelida12@hotmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2010); Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA (1986). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB-Cajazeiras.



MARIA VIRGINIA GOMES DE HOLANDA
virginiamil3@gmail.com

Mestre em Educação pela UFPB (2010); Especialista em Linguística e Língua Portuguesa, pela Faculdade São Francisco-PB; Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1988). Professora de Língua e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB-Cajazeiras. Gestora do Programa Mulheres Mil do Governo Federal, no IFPB-Cajazeiras.





ISBN 978-85-63406-27-9



9 786563 406279



Ministério da
Educação

